ISSN: 2732-6780
ISBN: 978-618-85145-4-6

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

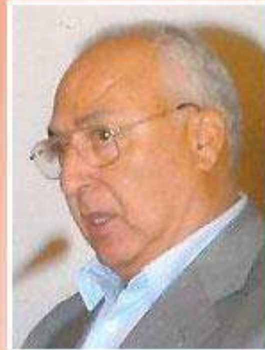
UNIVERSITY OF PATRAS
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION
LABORATORY OF MODERN GREEK & INTERNATIONAL
EDUCATION'S HISTORICAL ARCHIVE.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

Αφιερωμένα στη μνήμη

ΑΛΕΞΗ ΔΗΜΑΡΑ
ΧΡΗΣΤΟΥ ΘΕΟΦΙΛΙΔΗ





7ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

ΠΟΙΑ ΓΝΩΣΗ ΕΧΕΙ ΤΗΝ ΠΙΟ ΜΕΓΑΛΗ ΑΞΙΑ;
ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ- ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

7TH SCIENTIFIC CONFERENCE ON HISTORY OF EDUCATION WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION

WHAT KNOWLEDGE IS OF MOST WORTH?
HISTORICAL-COMPARATIVE APPOACHES

ΠΑΤΡΑ 2015

Α' ΤΟΜΟΣ

ISSN: 2732-6780
ISBN: 978-618-85145-4-6

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Με ξεχωριστή ικανοποίηση αλλά και συγκίνηση προλογίζω την ηλεκτρονική αυτή έκδοση των πρακτικών του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα το γνωστό ερώτημα του Spencer (1885) «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία;»

Η ικανοποίηση που νιώθουμε όλοι - και ήταν πολλοί και σημαντικοί – οι συνεργάτες μου στο Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς εκπαίδευσης είναι γιατί καταφέραμε να οργανώσουμε και να πραγματοποιήσουμε τα τελευταία 15 χρόνια επτά επιστημονικά συνέδρια – διεθνή ή με διεθνή συμμετοχή- Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Είναι, όμως και πολύ μεγάλη η συγκίνηση γιατί αυτό το 7ο Συνέδριο είναι το τελευταίο, αφού από την 1- 9 -2014 θα είμαι πλέον συνταξιούχος.

Εύχομαι και ελπίζω τα επόμενα συνέδρια Ιστορίας Εκπαίδευσης να αναληφθούν και να πραγματοποιούνται πλέον από το επιστημονικό σωματείο των ιστορικών της εκπαίδευσης, δηλαδή την Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

Και στο παρόν 7ο Συνέδριο το οποίο πραγματοποιείται παρά την βαθιά οικονομική κρίση που «ακουμπά» ιδιαίτερα τις ανθρωπιστικές επιστήμες και τους λειτουργούς της, η συμμετοχή ξεπέρασε κάθε προσδοκία μας. Τους ευχαριστώ όλους για την συμμετοχή τους.

Το παραπάνω συνέδριο το συνδέσαμε με την επέτειο των 50 χρόνων από την Ίδρυση του Πανεπιστημίου Πατρών (11 Νοεμβρίου 1964). Για το λόγο αυτό, του συνεδρίου προηγήθηκε (Πέμπτη 26/6) στο Ξενοδοχείο ASTIR Πάτρας επετειακή εκδήλωση αφιερωμένη στην μεταρρύθμιση του 1964 και στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Την παραπάνω εκδήλωση τίμησαν με την παρουσία τους εκλεκτοί συνάδελφοι ομιλητές (Χ. Κουλούρη , Δ. Κλάδης, Μ. Κασσωτάκης, Ι. Πυργιωτάκης), μέλη των πρώτων Διοικουσών Επιτροπών, πρώην Πρυτάνεις και τέως Υπουργοί Παιδείας (Α. Κακλαμάνης, Μ. Γιανάκου, Ι. Βαρβιτσιώτης, Γ. Αρσένης, Α. Διαμαντοπούλου, Θ. Παπαθεοδώρου).

Το τελευταίο μας συνέδριο έγινε με την απουσία δυο ιδιαίτερα σημαντικών προσωπικοτήτων για την επιστήμη, την έρευνα, την κοινωνία, τον Ελλαδικό και Κυπριακό χώρο πρόκειται για τον Αλέξη Δημαρά και τον Χρήστο Θεοφιλίδη. Υπήρξαν και οι δύο διαλεχτοί φίλοι και τίμησαν με την παρουσία

τους όλα τα συνέδριά μας προσδίδοντας σ' αυτά ξεχωριστό κύρος. Σ' αυτούς τους δύο ξεχωριστούς ανθρώπους είναι αφιερωμένα τα πρακτικά αυτού του Συνεδρίου ως ένα ελάχιστο αντίδωρο της τεράστιας προσφοράς τους στον τόπο και την επιστήμη απ' όλα τα μετερίζια που βρέθηκαν.

Τέλος, θέλω κλείνοντας να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους όσοι σήκωσαν το μεγάλο βάρος για την οργάνωση και πραγματοποίηση των τριήμερων εκδηλώσεων (επετειακή και Συνέδριο). Το μεγαλύτερο βάρος για την έκδοση των πρακτικών το επωμίστηκε ο στενός συνεργάτης μου Ευστράτιος Μαρίνος τον οποίο υπέβαλα σε «φρικτά βασανιστήρια»….

Πάτρα 20 -12- 2014
ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη νεοελληνική γλώσσα μετα τη μεταρρύθμιση του 1976

Γεώργιος ΣΠΑΝΟΣ Αθανάσιος ΜΙΧΑΛΗΣ

Περίληψη

Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 αποτέλεσε ορόσημο τόσο για τη νεοελληνική εκπαίδευση όσο και για την ιστορία του ελληνικού κράτους γενικότερα. Από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως σήμερα έχουν εκπονηθεί και εφαρμοστεί στη γλωσσική εκπαίδευση τέσσερα προγράμματα σπουδών με διαφορετικό περιεχόμενο, στόχους και φιλοσοφία: το υλοκεντρικό πρόγραμμα του 1977, το στοχοθετικό του 1984 και τα μικτά προγράμματα του 2003 και του 2011. Βασικός στόχος της παρούσας εισήγησης είναι η κριτική αποτίμηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών βάσει κριτηρίων εκπαιδευτικών, γλωσσολογικών, οικονομικών, τεχνολογικών, πολιτικών, ιστορικών, κοινωνικών, γεωγραφικών και πολιτισμικών βάσει του προτύπου των Spolsky, Stern, MacKay. Μέσω της αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών αναδεικνύεται η εξελικτική πορεία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας και η συνεχής αναδιοργάνωσή του με βάση τις θεωρητικές αναζητήσεις και τη διδακτική πρακτική σε διεθνές επίπεδο.

Abstract

The establishment of the modern Greek language (demotiki) as the official language of the Greek state through the status language planning in 1976 was very a very important fact for the education and for the history of Greek state in general. During the last forty years four language teaching curricula have been planned and have been implemented in the Greek educational system: the content – based curriculum in 1977, the objective – based in 1984 and the mixed focus curricula in 2003 and 2011. Main purpose of this paper is the critical evaluation of the above curricula, which rests on educational, political, economic, historical, cultural, geographic, technological, social criteria according to the model of Stern, Spolsky, and Mackay. The conclusion of the evaluation of the curricula is that language education in Greece is characterized by innovational movements according the international theoretical investigations and teaching practice.

1. ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ

Το 1976 πραγματοποιήθηκε ένα πάρα πολύ σημαντικό γεγονός για την ελληνική εκπαίδευση: η *δημοτική γλώσσα*, η νέα ελληνική των μέσω αστικών στρωμάτων, του τύπου και της λογοτεχνίας καθιερώθηκε ως η επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα ως αντικείμενο διδασκαλίας στην *πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ως αποτέλεσμα της μεταρρύθμισης αυτής, το επόμενο έτος συντάχθηκε *αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της δημοτικής γλώσσας* τόσο για τη *δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και για την πρωτοβάθμια*. Από τότε έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί άλλα *τρία αναλυτικά προγράμματα σπουδών (1984, 2003, 2011)*, με στόχο την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της γλώσσας στους μαθητές των ελληνικών σχολείων.

Στόχο της παρούσας εισήγησης αποτελεί η *παρουσίαση και η κριτική αποτίμηση των τεσσάρων προαναφερθέντων προγραμμάτων σπουδών*, του *περιεχομένου* τους, των μεταξύ τους *αλληλεπιδράσεων*, της συνάφειάς τους με τις *παιδαγωγικές, γλωσσολογικές εξελίξεις* στο διεθνή χώρο αλλά και με τις *πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές δράσεις* κατά την περίοδο του σχεδιασμού τους.

2. ΠΡΟΤΥΠΟ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Τα *προγράμματα σπουδών* κάθε μαθήματος συνιστούν γενικό σχεδιασμό *των στόχων*, των *μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης*, των *δραστηριοτήτων* στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές, όπως και του *παιδαγωγικού υλικού* που προτείνεται να χρησιμοποιηθεί. Ως καταλληλότερο πρότυπο για την *ερμηνεία των επιλογών* στις οποίες προβαίνουν οι σχεδιαστές ενός προγράμματος σπουδών που αφορά το μάθημα της *μητρικής γλώσσας* και για την *κριτική αποτίμηση της σκοποθεσίας και των γενικών διδακτικών αρχών* που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα αυτό κρίνεται το *πρότυπο των Stern, Spolsky και MacKay*. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο πρότυπο, ο σχεδιασμός του γνωστικού αντικειμένου της γλώσσας ερμηνεύεται και αξιολογείται βάσει *έξι παραμέτρων*, οι οποίες αφορούν το γενικότερο *καταστασιακό πλαίσιο* εντός του οποίου πραγματοποιήθηκε. Οι παράμετροι αυτές είναι οι ακόλουθες (Johnson 2001: 202 – 203):

i. *Ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο* κατά το χρόνο σύνθεσης του προγράμματος,
ii. *Κοινωνικές* συνθήκες και *πολιτισμικές* ορίζουσες,
iii. *Οικονομικά* δεδομένα και *τεχνολογικές* εξελίξεις,
iv. *Γεωγραφικοί* παράγοντες,
v. *Εκπαιδευτική* διάσταση και γενικότερες εξελίξεις στον τομέα της παιδείας την περίοδο σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών,
vi. *Γλωσσολογικοί άξονες*, οι οποίοι αφορούν τα χαρακτηριστικά της γλώσσας που διδάσκεται στην εκπαίδευση και την εξελικτική της πορεία.

3. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ 1977 ΓΙΑ ΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

Μετά την καθιέρωση της *νεοελληνικής* ως *επίσημου κώδικα επικοινωνίας* στη διοίκηση και στην εκπαίδευση και ως *αντικείμενο διδασκαλίας* σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες το 1976, ήταν απαραίτητος ο *σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας της νέας επίσημης γλώσσας του κράτους* στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό συντάχθηκαν και δημοσιεύθηκαν το 1977 τα πρώτα *αναλυτικά προγράμματα* για τη διδασκαλία της γλώσσας στο γυμνάσιο, τα οποία στα δύο επόμενα χρόνια συμπληρώθηκαν και εξειδικεύτηκαν, με στόχο την κάλυψη των αναγκών όλων των τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μήτσης 2011: 551-552).

Από τις έξι παραμέτρους του *προτύπου των Stern, MacKay, Spolsky* που αξιοποιούνται στην *ερμηνεία και στην αξιολόγηση* των προγραμμάτων σπουδών, μόνο δύο είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν στην κριτική αποτίμηση των πρώτων προγραμμάτων σπουδών μετά από την καθιέρωση της δημοτικής: η *γλωσσολογική και η εκπαιδευτική παράμετρος*.

Η *γλωσσολογική παράμετρος* αφορά την καθιέρωση ως επίσημης γλώσσας μιας γλωσσικής ποικιλίας, η οποία ενώ είχε καλλιεργηθεί στο *δημοσιογραφικό, στο λογοτεχνικό* και σε μικρότερο βαθμό και στον *επιστημονικό λόγο*, δεν είχε *κωδικοποιηθεί* και υπήρχε μεγάλη *ανασφάλεια* στη χρήση της ως υψηλής ποικιλίας από τους *φυσικούς ομιλητές* της, οι οποίοι ήδη τη χρησιμοποιούσαν στον προφορικό λόγο.

Η *εκπαιδευτική παράμετρος* συνδέεται με δύο δεδομένα: πρώτον, με το γεγονός ότι σε πολύ μικρά χρονικά διαστήματα στο παρελθόν είχε διδαχθεί *ζωντανή γλώσσα* στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, συνεπώς, υπήρχε μεγάλη συζήτηση σχετικά με τη μεθοδολογία και τους στόχους της διδασκαλίας. Δεύτερον, δεδομένης της έλλειψης εμπειρίας στην οργάνωση της *διδασκαλίας μιας ζωντανής γλώσσας*, δεν είχε συνταχθεί στην ελληνική εκπαίδευση σε κάποια χρονική στιγμή του παρελθόντος στο*χοθετικού τύπου πρόγραμμα σπουδών* για το γλωσσικό μάθημα.

Επομένως, το *αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας* στο γυμνάσιο και στο λύκειο του 1977 ανήκε στα *υλοκεντρικά προγράμματα σπουδών* (*content model of curriculum planning*) και τα γενικά χαρακτηριστικά του συνδέονταν με τα

χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων τύπων αναλυτικού προγράμματος για τη γλώσσα (Finney 2002: 71):

i. Τα *αναλυτικά προγράμματα* στην πραγματικότητα συνιστούσαν *κατάλογο της διδακτέας ύλης* με αποσπασματικές *μεθοδολογικές παρατηρήσεις* (*syllabus*) και δεν είχαν το εύρος των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που απαντούσαν στη διεθνή διδακτική πρακτική εκείνης της περιόδου και περιλάμβαναν *αναλυτική σκοποθεσία, διεξοδική αναφορά στη μεθοδολογία και στα μέσα αξιολόγησης* των μαθητών και των υπόλοιπων φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος (Finney 2002: 70).
ii. Το διδακτικό πρότυπο που υιοθετούνταν από τα προγράμματα ήταν το *μορφοκεντρικό (grammar – based model)*, το οποίο έδινε έμφαση στη διδασκαλία των *μορφολογικών και των συντακτικών φαινομένων, του λεξιλογίου, της ορθογραφίας* και στην αξιοποίηση των συγκεκριμένων γνώσεων στην *παραγωγή κειμένου*, το οποίο θα έπρεπε να χαρακτηρίζεται από *γλωσσική ορθότητα, καλλιέπεια, ακρίβεια και σαφήνεια λόγου*.
iii. Οι *σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος* ήταν σύντομοι και επιγραμματικοί και αφορούσαν την *εκμάθηση από τους μαθητές του γραμματικού συστήματος της νεοελληνικής γλώσσας*, την *καλλιέργεια αισθήματος ασφαλείας* στη χρήση της, την *ορθή εφαρμογή της* στην επικοινωνία και τη *γνώση της ορθογραφίας*. Στην πραγματικότητα οι *στόχοι της διδασκαλίας* περιορίζονταν στην επιτυχή *μετάδοση από τους δασκάλους και αφομοίωση από τους μαθητές της διδακτέας ύλης*.
iv. Επιπρόσθετα, οι περιορισμένοι *διδακτικοί σκοποί* συνδέονταν με την επιδίωξη της κληροδότησης στις επόμενες γενιές του *πνευματικού πολιτισμού συγκεκριμένου λαού και συγκεκριμένης χώρας (one particular culture transmission)*, όπως συμβαίνει στα *υλοκεντρικά προγράμματα σπουδών*. Συγκεκριμένα, μέσω της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας επιδιωκόταν η *γνώση των αξιών του νεοελληνικού πολιτισμού και των πολιτιστικών δημιουργιών του ελληνικού λαού*. Δεδομένης της στενής *σύνδεσης της γλώσσας με την εθνική / εθνοτική ταυτότητα* ενός λαού ή μιας ομάδας, ο ανωτέρω στόχος είναι απόλυτα *λογικός και αυτονόητος*. Εντύπωση, ωστόσο, προκαλεί η *έλλειψη κάποιας αναφοράς στον ευρωπαϊκό πολιτισμό*, παρόλο που την περίοδο εκείνη προετοιμαζόταν η ένταξη της Ελλάδας στην *Ευρωπαϊκή Κοινότητα*.
v. Τέλος, σε αντιστοιχία με τα *υλοκεντρικά προγράμματα σπουδών*, τα οποία βασίζονται στην εκπαιδευτική παράδοση του *κλασικού ανθρωπισμού (classical humanism)*, το *αναλυτικό πρόγραμμα του 1977* αναφερόταν στην επιδίωξη της *νοητικής και ψυχοσυναισθηματικής καλλιέργειας* του ατόμου, της *ανάπτυξης συνθετότερων μορφών σκέψης και προσωπικού ύφους*, μέσω της *πρόσληψης και της συγγραφής κειμένων*.

4. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΑ ΤΟΥ 1984: ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΟΙΣΚΟΠΗΣΗ

Τα *προγράμματα σπουδών του 1977 για το γλωσσικό μάθημα*, όπως προαναφέρθηκε, ήταν αναντίστοιχα τόσο με τις κυρίαρχες θεωρίες της *διδακτικής της γλώσσας* κατά την περίοδο εκείνη, όσο και με τη διεθνή διδακτική πρακτική. Αυτό συνέβη, διότι τα προγράμματα εκείνα ήταν *μορφοκεντρικά* στη σύλληψή τους, εστίαζαν στη *γλωσσολογική θεωρία* και όχι στην *επικοινωνιακή πράξη*, άρα στην *απομνημόνευση* και όχι στην *παραγωγή και πρόσληψη λόγου*.

Το 1984 συντάχθηκαν νέα *αναλυτικά προγράμματα* για τη *διδασκαλία της γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Τα προγράμματα αυτά δεν ήταν πλέον υλοκεντρικά αλλά *στοχοθετικά (objective model of curriculum planning)*. Με άλλα λόγια, στα *προγράμματα του 1984* καθοριζόταν με σαφήνεια η επιδιωκόμενη μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας *γλωσσική και επικοινωνιακή συμπεριφορά των μαθητών*. Επίσης, στα *προγράμματα του 1977* έχει ενσωματωθεί και κατάλογος της *διδακτέας ύλης* στις τρεις τάξεις του γυμνασίου, ο οποίος αφορά κυρίως τα *γραμματικά φαινόμενα* (*structural syllabus*). Όπως και τα *αναλυτικά προγράμματα του 1977*, έτσι και αυτά του 1984, είναι δυνατό να ερμηνευθούν και να αξιολογηθούν βάσει *εκπαιδευτικών και γλωσσολογικών παραμέτρων* και όχι βάσει

κοινωνικών, πολιτικών και ιστορικών. Αυτό ισχύει, διότι μέσω των *νέων προγραμμάτων σπουδών* ξεκίνησε μία προσπάθεια ανανέωσης των *στόχων και των μεθόδων διδασκαλίας μιας ζωντανής γλώσσας*, της νέας ελληνικής, βάσει των θεωρητικών και πρακτικών δεδομένων του διεθνούς χώρου κατά την περίοδο εκείνη και βάσει των πορισμάτων της *γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής*. Οι βασικότερες *καινοτομίες* που εισήχθησαν στην *ελληνική γλωσσική εκπαίδευση* μέσω των *αναλυτικών προγραμμάτων του 1984* ήταν οι ακόλουθες:

i. Οι επιδιώξεις της διδασκαλίας του μαθήματος έχουν *επικοινωνιακό χαρακτήρα*, καθώς βασικοί *διδακτικοί στόχοι* είναι η *καλλιέργεια δεξιοτήτων παραγωγής και πρόσληψης προφορικού και γραπτού λόγου*.

ii. Βασική καινοτομία αποτελεί η υιοθέτηση της *ολιστικής προσέγγισης* του μαθήματος της *νεοελληνικής γλώσσας*, δηλαδή της διδασκαλίας της *γραμματικής, της παραγωγής, της πρόσληψης λόγου και του λεξιλογίου* μέσα από *ένα διδακτικό εγχειρίδιο* και στο πλαίσιο όλων των *διδακτικών ενοτήτων* του μαθήματος, σε αντίθεση με την ξεχωριστή διδασκαλία γραμματικής, συντακτικού και έκθεσης, που κυριαρχούσε τις προηγούμενες δεκαετίες.

iii. Η διδασκαλία των *μορφοσυντακτικών φαινομένων* εξακολουθεί να έχει *κεντρικό ρόλο στη γλωσσική διδασκαλία*, όπως φαίνεται και από το περιεχόμενο του μαθήματος στις τρεις τάξεις του γυμνασίου, αλλά η μέθοδος διδασκαλίας δεν είναι πλέον η *παραδοσιακή*. Αντίθετα, όπως φαίνεται από τους στόχους που αναφέρονται στη διδασκαλία των *συνταγματικών και των παραδειγματικών σχέσεων* της γλώσσας, στην *ανάλυση των προτάσεων σε άμεσα συστατικά* και στις *ασκήσεις μετασχηματισμού*, η διδακτική μεθοδολογία έχει δεχθεί επιδράσεις από τα θεωρητικά πρότυπα του *δομισμού*, της *γραμματικής της φραστικής δομής* και της *μετασχηματιστικής σύνταξης*. Την επίδραση της διδακτικής μεθοδολογίας από τα συγκεκριμένα πρότυπα, όπως και από τις *συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης*, αναδεικνύει και η πρόταση για *επαγωγική ή και διαισθητική διδασκαλία των γραμματικών κανόνων* (Trask 2007: 219-220, 277, 304-305).

iv. Όπως ήταν αναμενόμενο, ο στόχος της *γνώσης του ελληνικού πολιτισμού μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας* παραμένει και στα προγράμματα αυτά. Ωστόσο, εξακολουθεί να προκαλεί εντυπώσεις η έλλειψη αναφοράς στην *ευρωπαϊκή πολιτιστική δημιουργία,* στις *ευρωπαϊκές γλώσσες*, παρόλο που η Ελλάδα το 1984 ήταν το δέκατο μέλος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας.

5. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ 2003: ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Βασικό πλεονέκτημα των στοχοθετικών προγραμμάτων σπουδών είναι η δυνατότητά τους να αποτελέσουν *εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας (national curriculum)* σε χώρες με κεντρικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική πολιτική και δράση. Ωστόσο, τα *προγράμματα* αυτά δεν εστιάζουν στα *ατομικά χαρακτηριστικά*, τις *ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες* κάθε μαθητή, τον ξεχωριστό τρόπο και τις *προσωπικές στρατηγικές* με τις οποίες προσεγγίζει τη μάθηση και τη γνώση, την αυτονομία της μαθησιακής του δράσης. Για το λόγο αυτό, στο διεθνή χώρο τις πρόσφατες δεκαετίες δίνεται έμφαση στη δημιουργία *μικτών προγραμμάτων σπουδών (mixed – focus curricula)*, τα οποία είναι ταυτόχρονα και *στοχοθετικά* και *διαδικαστικά (process model of curriculum planning)*, δηλαδή *μαθητοκεντρικά (learner – centered curricula)*, με έμφαση στα *ατομικά χαρακτηριστικά* του κάθε μαθητή (Finney 2002: 71-72). Τα μικτά αναλυτικά προγράμματα σπουδών βασίζονται στα πορίσματα της *κοινωνιογλωσσολογίας, της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της ψυχογλωσσολογίας, της κειμενογλωσσολογίας, της ανάλυσης λόγου, των γνωσιακών επιστημών, των ανθρωπιστικών διδακτικών προσεγγίσεων*.

Με την πάροδο των ετών, διαπιστώθηκε και στην *ελληνική γλωσσική εκπαίδευση* η ανάγκη ευθυγράμμισης με τις *σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές εξελίξεις* στον τομέα

των *προγραμμάτων σπουδών*. Αποτέλεσμα αυτών των διαπιστώσεων ήταν η εκπόνηση *νέων προγραμμάτων σπουδών*, τα οποία δημοσιεύθηκαν το 2003. Τα *αναλυτικά προγράμματα* αυτά αποτελούν σύνθεση της φιλοσοφίας των *στοχοθετικών και των διαδικαστικών μοντέλων (integrated approach)* και ανήκουν στα *μικτά προγράμματα σπουδών*. Τα κύρια χαρακτηριστικά των προγραμμάτων σπουδών του 2003 είναι τα ακόλουθα:

i. Υιοθετούν και εφαρμόζουν την *επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας*, καθώς βασικός στόχος της τελευταίας είναι η *καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή* (*communicative competence*), δηλαδή της *ικανότητάς* του να *παράγει και να κατανοεί λόγο* σε κάθε *επικοινωνιακή περίσταση* με ευστοχία και αποτελεσματικότητα (Trask 2007: 43).
ii. Βασικό χαρακτηριστικό της *επικοινωνιακής ικανότητας*, έννοιας που για πρώτη φορά προσδιόρισε ο ειδικευμένος στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία *Hymes*, είναι η *γλωσσική ικανότητα (linguistic competence)*, δηλαδή η επαρκής γνώση των *μορφοσυντακτικών δομών και λειτουργιών*, του *λεξιλογίου* και των *ορθογραφικών συμβάσεων*, στοιχεία που αποτελούν βασικούς στόχους του συγκεκριμένου *προγράμματος σπουδών*.
iii. Δεύτερο χαρακτηριστικό της *επικοινωνιακής ικανότητας* είναι η *κοινωνιογλωσσική ικανότητα (sociolinguistic competence*, η οποία αφορά στην ικανότητα των μαθητών να προσαρμόζουν το λόγο τους σε κάθε *επικοινωνιακή περίσταση* και σε κάθε *κειμενικό τύπο και είδος λόγου*. Και αυτή η διάσταση της *επικοινωνιακής ικανότητας* συνιστά βασικό στόχο του *νέου προγράμματος σπουδών*.
iv. Τρίτος άξονας της *επικοινωνιακής ικανότητας* είναι η *κειμενική ικανότητα (textual competence)*, η ικανότητα, δηλαδή, των μαθητών να *κατανοούν* και να *παράγουν κείμενα κάθε είδους λόγου*, γραπτά ή προφορικά, με *συνοχή και συνεκτικότητα*, επιτελώντας τις κατάλληλες *γλωσσικές επιλογές* ανάλογα με την *προθετικότητά* τους και τον *αποδέκτη* τους. Η *κειμενική ικανότητα* συνιστά, επίσης, έναν από τους κύριους στόχους του *προγράμματος σπουδών*. Επομένως, στο πλαίσιο της αξιοποίησης της *επικοινωνιακής προσέγγισης* κατά τη *γλωσσική διδασκαλία*, χρησιμοποιείται ουσιαστικά η *κειμενοκεντρική μέθοδος διδακτικής παρέμβασης*.
v. Τις τελευταίες δεκαετίες τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο έχουν διεξαχθεί έρευνες για τη *διαθεματικότητα* στην *εκπαίδευση* γενικότερα και στη *γλωσσική διδασκαλία* ειδικότερα. Η *διαθεματικότητα* συνιστά κεντρική έννοια στα προγράμματα σπουδών του 2003 ως *δυνατότητα προσέγγισης της γνώσης μέσα από πολλούς και διαφορετικούς κλάδους*. Ειδικά για τη γλωσσική διδασκαλία, επισημαίνεται ότι η *επικοινωνιακή ικανότητα* είναι δυνατό να κατακτηθεί στο πλαίσιο όλων των *γνωστικών αντικειμένων* και όχι κατεξοχήν του *γλωσσικού μαθήματος*.
vi. Η επίδραση των αρχών της *αναπτυξιακής ψυχολογίας* (*developmental psychology*) στα προγράμματα σπουδών του 2003 είναι ουσιαστική: για πρώτη φορά σε προγράμματα σπουδών υπάρχει πρόβλεψη για διαβά*θμιση των δυσκολιών των ασκήσεων και των γλωσσικών δραστηριοτήτων* που αξιοποιούνται κατά τη *γλωσσική διδασκαλία*, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες τόσο των μαθητών με ιδιαιτερότητες και συγκεκριμένες μαθησιακές ή επικοινωνιακές δυσκολίες, όσο και των μαθητών στους οποίους η ελληνική δεν είναι η μητρική γλώσσα.

Ωστόσο, το περιεχόμενο των *προγραμμάτων σπουδών* του 2003 δεν ερμηνεύεται, όπως στα προηγούμενα, μόνο ως προς τη γλωσσολογική και την εκπαιδευτική του διάσταση. Οι *πολιτικοκοινωνικές εξελίξεις* εκείνης της περιόδου επέδρασαν καταλυτικά στους στόχους που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα:

i. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, διανύουμε ως παγκόσμια κοινότητα την *εποχή της παγκοσμιοποίησης* (*era of globalization*), στο πλαίσιο της οποίες διευρύνονται οι δυνατότητες οικονομικών, επιστημονικών, πολιτισμικών και άλλης μορφής ανταλλαγών. Επίσης, μέσω της μετακίνησης πληθυσμών από μία χώρα σε άλλη ευνοούνται οι συνθήκες μετατροπής των περισσότερων κοινωνιών σε *πολυπολιτισμικές (multicultural societies)*. Τέλος, οι διαδικασίες *ενοποίησης της*

Ευρώπης σε οικονομικό, αμυντικό, εκπαιδευτικό, διοικητικό και σε άλλα επίπεδα και τομείς είχαν επιταχυνθεί κατά την περίοδο εκείνη. Όλες αυτές οι *κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις* είχαν αντίκτυπο στο *εκπαιδευτικό σχεδιασμό* των προγραμμάτων σπουδών του 2003. Συγκεκριμένα, προβλέπεται η *καλλιέργεια του σεβασμού των μαθητών στη γλώσσα των συνομιλητών τους*, καθώς μέσω του σεβασμού στη γλώσσα επιτυγχάνεται ο *σεβασμός στην εθνική και κοινωνική του ταυτότητα*. Επίσης, επιδιώκεται η *συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης των γλωσσών* ως προϋπόθεση *κοινής συμβίωσης* των λαών σε *πολυπολιτισμικές υπερεθνικές κοινότητες*. Τέλος, μέσω της *γλωσσικής διδασκαλίας* προβλέπεται η *καλλιέργεια διαλογικής στάσης των μαθητών* ως χαρακτηριστικού δείγματος των *δημοκρατικών πολιτών* και ως μέσου συζήτησης και *επίλυσης εθνικών και διεθνών προβλημάτων*.

ii. Βασικό χαρακτηριστικό της *παγκόσμιας κοινωνίας* είναι ο χαρακτήρας της ως *κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας* λόγω της μεγάλης εξέλιξης των *τεχνολογιών της επικοινωνίας* και της επίδρασης που αυτές ασκούν στη ζωή, τη δράση και την επικοινωνία των πολιτών σε διεθνές επίπεδο. Λόγω αυτής της εξέλιξης, στα *προγράμματα σπουδών αυτής της περιόδου* διατυπώνεται ρητά ο στόχος της *εξοικείωσης των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες*, όπως και της *παραγωγής και πρόσληψης λόγου* με τη χρήση και την αξιοποίηση των *τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας*.

Τέλος, είναι χρήσιμο να προστεθεί ότι τη στοχοθεσία ακολουθεί *αναλυτικός κατάλογος της διδακτέας ύλης* στις τρεις τάξεις του γυμνασίου, κατάλογος με *προτεινόμενες δραστηριότητες* ανά διδακτική ενότητα σχετική με το θέμα της ενότητα και ειδικά κεφάλαια για τη *διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των μαθητών (variable focus curriculum: structural / task based syllabus).*

6. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ 2011: ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Τα *προγράμματα σπουδών του 2003 και του 2011* έχουν διαφορά μόλις οκτώ ετών. Συνεπώς, είναι αυτονόητο ότι οι *κοινωνικές, οι πολιτικές, οι ιστορικές, οι τεχνολογικές, οι εκπαιδευτικές, οι γεωγραφικές παράμετροι* και συνθήκες δεν έχουν μεταβληθεί ουσιαστικά, ώστε να δικαιολογείται ένας ριζικός μετασχηματισμός των *στόχων και του περιεχομένου των προγραμμάτων*. Από αυτές τις διαπιστώσεις συνεπάγεται ότι τα *προγράμματα σπουδών του 2011* για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας συνιστούν *βελτιωτική παρέμβαση και εμπλουτισμό των προηγούμενων αναλυτικών προγραμμάτων* και όχι εκ βάθρων αναδόμησή τους (Συμεωνίδη, Ιορδανίδου, Ζάγκα, Σπαντιδάκης, Τάντος 2011: 4). Επομένως, και στα προγράμματα του 2011 για το γυμνάσιο και το λύκειο επαναλαμβάνονται και αναδιατυπώνονται χωρίς ουσιαστική αλλαγή του περιεχομένου τους οι επιδιώξεις για:

i. Καλλιέργεια της *επικοινωνιακής ικανότητας, της γλωσσικής ικανότητας, της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας και της κειμενικής ικανότητας* των μαθητών.
ii. Εμπλοκή των μαθητών σε δράσεις *καλλιέργειας του ψηφιακού γραμματισμού*.
iii. Έμφαση στο σεβασμό *της προσωπικότητας, της καταγωγής, της εθνικής ταυτότητας, του γλωσσικού κώδικα* κάθε μαθητή μέσω και της συνειδητοποίησης των *γλωσσικών αλληλεπιδράσεων*.
iv. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις *ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή* βάσει των αρχών της *αναπτυξιακής ψυχολογίας* και της *παιδαγωγικής των ατομικών διαφορών*.

Ωστόσο, μεταξύ των *προγραμμάτων του 2003 και αυτών του 2011* υφίστανται και σημαντικές διαφορές, οι οποίες αφορούν βελτιώσεις του προγράμματος, με στόχο την προσαρμογή των μαθητών στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της *παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας, της εποχής της ανάπτυξης υψηλής τεχνολογίας, της περιόδου όπου ευνοείται η πολυπολιτισμικότητα*. Οι *διαφοροποιήσεις* αφορούν τα ακόλουθα σημεία, στα οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση από τα *νέα προγράμματα σπουδών*:

i. Καλλιέργεια *πρακτικών κριτικού γραμματισμού (critical literacy)* μέσω της εμπλοκής των μαθητών σε διαδικασίες *κριτικής ανάλυσης λόγου (critical discourse analysis)*: από τα *νέα προγράμματα σπουδών* δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη *συνειδητοποίηση* από τους μαθητές της *γλωσσικής και κειμενικής ποικιλίας* τόσο σε επίπεδο μορφολογικών, φωνολογικών και συντακτικών δομών, όσο και σε επίπεδο ειδών λόγου και κειμενικών τύπων. Αφετέρου, τονίζεται η ανάγκη *συσχέτισης των γλωσσικών , υφολογικών και κειμενικών επιλογών κάθε ομιλητή* με την επικοινωνιακή περίσταση, τις *καθιερωμένες κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις για τη μορφή και τις πρακτικές της επικοινωνίας*, τους *ρητούς και υπόρρητους στόχους του πομπού* και τα χαρακτηριστικά του δέκτη, το *αξιακό και ιδεολογικό πλαίσιο της συγγραφής του κειμένου*. Μέσω των διαδικασιών αυτών καλλιεργείται η *κριτική γλωσσική επίγνωση (critical language awareness)* των μαθητών, ώστε να εμπλακούν οι τελευταίοι σε *πρακτικές κριτικού γραμματισμού* και να συνειδητοποιήσουν τις *κοινωνικές, βιωματικές και ιδεολογικές συνυποδηλώσεις* κάθε μορφής *γλωσσικής ποικιλίας* (Trask 2007: 61). Επίσης, στο πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης λόγου αξιοποιείται οι δυνατότητες ανοδικής και καθοδικής ανάγνωσης.

ii. Εξάσκηση των μαθητών στην *παραγωγή και κατανόηση πολυτροπικών κειμένων (multimodal texts)*, δηλαδή κειμένων, όπου χρησιμοποιήθηκαν *ποικίλοι γλωσσικοί, εικονικοί και ακουστικοί σημειωτικοί τρόποι* κατασκευής του μηνύματος (Συμεωνίδη, Ιορδανίδου, Ζάγκα, Σπαντιδάκης, Τάντος 2011: 4).

iii. Έμφαση στα *ατομικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή* μέσω ενίσχυσης της δυνατότητάς του να εφαρμόζει προσωπικές *γνωστικές, μεταγνωστικές ή άλλης μορφής στρατηγικές* στην παραγωγή και κατανόηση λόγου, όπως και στην κατάκτηση της γνώσης.

iv. Ενίσχυση του *επικοινωνιακού και του κειμενοκεντρικού* χαρακτήρα του μαθήματος: σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών, τα προγράμματα του 2011 εστιάζουν ακόμη περισσότερο στην *κειμενοκεντρική και στην επικοινωνιακή διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας*. Συγκεκριμένα, τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη συμμετοχής των μαθητών σε *αυθεντικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου, προφορικού και γραπτού*, στην εμπλοκή του σε *ομαδοσυνεργατικές δράσεις* αξιοποίησης πληροφοριών , επεξεργασίας δεδομένων, συναγωγής συμπερασμάτων, παραγωγής και δημοσίευσης κειμένων, μέσω των οποίων καλλιεργείται ο ακαδημαϊκός *γραμματισμός των μαθητών*. Ακόμη, και το περιεχόμενο της γραμματικής αποκτά μέσω των νέων προγραμμάτων σπουδών επικοινωνιακό χαρακτήρα, καθώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη γνώση των *λειτουργιών των μορφοσυντακτικών δομών* και των διάφορων διαστάσεων της *γραμματικής του κειμένου και των γλωσσικών πράξεων*.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Βάσει των όσων εκτέθηκαν στα ανωτέρω κεφάλαια προκύπτει ότι η *εξέλιξη του γλωσσικού μαθήματος* στη χώρα μας κατά τα τελευταία σαράντα χρόνια υπήρξε *σημαντική* και χαρακτηρίζεται από *βήματα προόδου*. Αυτό συνέβη, διότι η ανανέωση της διδακτικής φιλοσοφίας και των προγραμμάτων σπουδών πραγματοποιείτο τόσο βάσει της *διεθνούς πρακτικής* όσο και βάσει των *θεωρητικών αναζητήσεων* στις προηγμένες εκπαιδευτικά χώρες στον τομέα της *εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της διδακτικής του μαθήματος της γλώσσας*.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Finney, D. (2002) The ELT curriculum, in Richards, J. & Renandya, W. (Eds), *Methodology in Language Teaching* (Cambridge, CUP).

Μήτσης, Ν. (2002) *Η διδασκαλία της γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1833-1993)* (Αθήνα, Gutenberg).

Μήτσης, Ν. (2011) Διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο, στο Μπαμπινιώτης, Γ. (επιμ.), *Το Γλωσσικό Ζήτημα* (Αθήνα, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων).

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012) *Διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Αθήνα, Κριτική)

Συμεωνίδη, Ά., Ιορδανίδου, Ά., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Γ. και Τάντος, Α. (2011) Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα, στο Νάκας, Α. Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Ά. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.) 1976: 2011: *35 χρόνια από την γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση* (Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)

Trask, R. (2007) *Language and Linguistics* (New York, Routledge).

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γιώργος ΓΡΟΛΛΙΟΣ & Παναγιώτα ΓΟΥΝΑΡΗ

Περίληψη

Βασική επιδίωξη της εργασίας μας είναι να απαντήσουμε στο ερώτημα ποια είναι η οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος που χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή ορισμένων από τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο τα οποία παράχθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο της υλοποίησης του «Νέου Σχολείου». Με τον όρο οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος εννοούμε εκείνη τη διαδικασία σχεδιασμού που αναφέρεται πρωταρχικά σε θέσεις οι οποίες αφορούν τα απαραίτητα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή τους σκοπούς και το περιεχόμενό τους. Επιπλέον, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούμε θέσεις που αναφέρονται στον τρόπο διδασκαλίας και εμπεριέχονται στα προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, των Θρησκευτικών, των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας, των Φυσικών Επιστημών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, του Περιβάλλοντος και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και της Μελέτης του Περιβάλλοντος.

Abstract

The basic goal of our paper is to answer the question about the perspective behind the design of the curriculum used in the production of some pilot programs for primary school produced by the Pedagogical Institute in the context of materializing the "New School." We use the term "curriculum perspective" to denote the planning process that refers primarily to positions concerning the essential structural components of the curriculum, that is, its purpose and content. Moreover, in this paper we use positions referring to ways of teaching that are included in the curricula for Modern Greek Language and Literature, Religion, Mathematics, Geography, Natural Sciences, Social Studies, Information and Communication Technologies, Environmental and Sustainable Development Education.

Βασική επιδίωξη της παρούσης εργασίας είναι η διερεύνηση του χαρακτήρα ορισμένων από τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών τα οποία παράχθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο της υλοποίησης του «Νέου Σχολείου» (Υποέργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό») με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΣΠΑ 2007-2013). Πιο συγκεκριμένα, επιχειρούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα ποια είναι η οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος που χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή αυτών των προγραμμάτων σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, εννοώντας με το συγκεκριμένο όρο εκείνη τη διαδικασία σχεδιασμού η οποία αναφέρεται πρωταρχικά σε

θέσεις που αφορούν τα απαραίτητα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή τους σκοπούς και το περιεχόμενό τους[1]. Τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών, όμως, εμπεριέχουν θέσεις που αναφέρονται και στον τρόπο διδασκαλίας (δηλαδή στη μέθοδο και στη μορφή διδασκαλίας), καθώς και στις διαδικασίες και τις μορφές αξιολόγησης. Συνεπώς, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις σχετικές αναφορές των συγγραφέων των πιλοτικών προγραμμάτων σπουδών στην κατεύθυνση της απάντησης του ερωτήματος το οποίο θέσαμε προηγουμένως.

Εξαιτίας της περιορισμένης έκτασης της εργασίας και του σχετικά μεγάλου αριθμού των προγραμμάτων που θα εξετάσουμε, δεν θα συμπεριλάβουμε στην ανάλυση το περιεχόμενο, καθώς και τις διαδικασίες και μορφές αξιολόγησης των πιλοτικών προγραμμάτων σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε τα προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, των Θρησκευτικών, των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας, των Φυσικών Επιστημών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, του Περιβάλλοντος και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και της Μελέτης του Περιβάλλοντος, προγράμματα τα οποία εν πολλοίς αντιστοιχούν στα μαθήματα που διδάσκονται στο Δημοτικό Σχολείο και, βέβαια, στα ομόλογα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, όχι μόνο για λόγους οικονομίας του κειμένου, αλλά και γιατί η ανάδειξη των πιο σημαντικών στοιχείων τους και οι συμπερασματικές μας παρατηρήσεις μπορούν να είναι χρήσιμες για μια συγκριτική μελέτη των μέχρι σήμερα ισχυόντων προγραμμάτων, δηλαδή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.), με τα νέα πιλοτικά προγράμματα. Με αυτή την έννοια, η παρούσα εργασία μπορεί να ενταχθεί σε μια ευρύτερη διαδικασία έρευνας η οποία θα περιλαμβάνει όχι μόνο θεωρητικές μελέτες των προγραμμάτων σπουδών αλλά και προσεγγίσεις της πιλοτικής εφαρμογής τους, καθώς και συγκρίσεις με τη θεωρία και πράξη των προγραμμάτων σπουδών που ισχύουν μέχρι σήμερα.

Είναι αναγκαίο να υπογραμμίσουμε ότι τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών των διαφόρων μαθημάτων συνοδεύτηκαν από ένα εξαιρετικά σύντομο εισαγωγικό σημείωμα το οποίο υπέγραψε ο επιστημονικός υπεύθυνος της πράξης παραγωγής τους Χρήστος Δούκας, αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου[2]. Εκεί, εκτός από την αναφορά των τεχνικών στοιχείων του προγράμματος στα πλαίσια του οποίου εκπονήθηκαν, απλώς διευκρινιζόταν ότι τα νέα προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης επρόκειτο να εφαρμοστούν κατά το σχολικό έτος 2011-2012 σε 188 πιλοτικές σχολικές μονάδες (21 νηπιαγωγεία, 99 δημοτικά σχολεία και 68 γυμνάσια) και ότι κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής θα ανατροφοδοτούνταν από την εκπαιδευτική πράξη ώστε να εμπλουτιστούν και να βελτιωθούν. Συνεπώς, είναι φανερή η έλλειψη ενός εισαγωγικού κειμένου το οποίο θα εξηγούσε την αναγκαιότητα της παραγωγής νέων προγραμμάτων σπουδών, επτά περίπου χρόνια μετά την επίσημη έναρξη της εφαρμογής των Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ., θα προσδιόριζε τους ευρύτερους σκοπούς τους και θα διατύπωνε τις αρχές στη βάση των οποίων συγκροτούνται.

Βέβαια, αυτή η έλλειψη μπορεί να θεωρηθεί ότι αντισταθμίζεται με το κείμενο για το «Νέο Σχολείο» που δημοσιεύτηκε το 2010, περιέχοντας βασικές προδιαγραφές για τη συγγραφή των πιλοτικών προγραμμάτων σπουδών. Ο ένας από τους συγγραφείς της παρούσης εργασίας είχε τότε εξετάσει συγκριτικά τις προδιαγραφές αυτές με εκείνες που περιλαμβάνονταν στο

[1] Βλπ Γρόλλιος, 2005, σ.21-26. Οι όροι αναλυτικό πρόγραμμα και πρόγραμμα σπουδών αντιστοιχούν στην έννοια του curriculum και συνεπώς δεν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στη σημασία του ενός από τη σημασία του άλλου. Απλώς, η επίσημη (κρατική) παιδαγωγική χρησιμοποιεί από τη δεκαετία του 2000 τον δεύτερο όρο, με αποτέλεσμα αυτός να χρησιμοποιείται πλέον ευρύτερα.

[2] Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καταργήθηκε με πράξη της Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Άννας Διαμαντοπούλου στις 20/2/2012 και τέσσερις μέρες μετά άρχισε η λειτουργία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Βλπ ΦΕΚ 372Β/20-02-2012 και 118Α/24-05-2012 αντίστοιχα.

εισαγωγικό κείμενο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ., καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, εμπλουτισμένη με την αρχή της διαφοροποίησης του προγράμματος και με στοιχεία μαθητοκεντρικής ρητορικής είναι εκείνη η οπτική στην οποία επρόκειτο να θεμελιωθούν τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών[3]. Στα τελευταία, το ζήτημα της οπτικής για το σχεδιασμό τους δεν φαίνεται να απασχόλησε τους συγγραφείς τους, με εξαίρεση τους συγγραφείς του προγράμματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος και των Θρησκευτικών. Οι συγγραφείς του προγράμματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος περιορίζονται σε μια σύντομη δήλωση, σύμφωνα με την οποία το πρόγραμμα «οικοδομείται με βάση τις αρχές ανάπτυξης εννοιοκεντρικών αναλυτικών προγραμμάτων και διδασκαλίας που υποστηρίζουν τη μάθηση με συνεργατικό τρόπο» (σ.1). Οι συγγραφείς του μαθήματος των Θρησκευτικών ισχυρίζονται ότι με το νέο πρόγραμμα αναιρούνται η «δασκαλοκεντρική διαδικασία μεταφοράς της γνώσης» και η «διαδικασία επίτευξης στόχων οι οποίοι προκαθορίζονταν από ειδικούς, συνδέονταν με συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών και ελέγχονταν και αξιολογούνταν από τους εκπαιδευτικούς», αντιλήψεις που συνδέονταν με προγράμματα σπουδών στα οποία η έμφαση δινόταν είτε στα γνωστικά περιεχόμενα είτε στους προκαθορισμένους στόχους. Έτσι, οι συγγραφείς του πιλοτικού προγράμματος των Θρησκευτικών εμμέσως πλην σαφώς δεν αποδέχονται ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεμελιώνεται στην οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος η οποία, βέβαια, εμπεριέχει τη διαδικασία επίτευξης στόχων οι οποίοι προκαθορίζονται από ειδικούς, συνδέονται με συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών και ελέγχονται και αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς. Κατά την άποψή τους, το νέο πρόγραμμα είναι πρόγραμμα σπουδών διαδικασίας, δηλαδή επικεντρώνεται στην ανακάλυψη, στη δόμηση και στη δημιουργική αξιοποίηση της γνώσης και «εμπλέκοντας τους μαθητές σε ενεργητικές μαθησιακές διεργασίες, διευκολύνει την αυτο-διαμόρφωση της συνείδησής τους, του τρόπου, δηλαδή, με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους στον κόσμο δρώντας μέσα σε αυτόν» (σ.13-14).

Ακόμη και αν αυτός ο ισχυρισμός ευσταθούσε για το πρόγραμμα των Θρησκευτικών, οι συγγραφείς του οποίου θεωρούν ότι ένα πρόγραμμα σπουδών διαδικασίας είναι «πιο λειτουργικό ή συμβατό με τη θρησκευτική μάθηση», το ερώτημα σχετικά με την οπτική του σχεδιασμού του συνόλου των προγραμμάτων θα συνέχιζε να παραμένει, διότι οι συγγραφείς των πιλοτικών προγραμμάτων ανά μάθημα είχαν θεωρητικά τη δυνατότητα, όπως ισχυρίζονται ότι έπραξαν οι συγγραφείς του πιλοτικού προγράμματος των Θρησκευτικών, να διαφοροποιηθούν από τις προδιαγραφές του κειμένου για το Νέο Σχολείο και να μην υιοθετήσουν την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Με αυτή την έννοια, τα συμπεράσματα της εργασίας για τις προδιαγραφές των προγραμμάτων σπουδών του νέου σχολείου που προαναφέρθηκαν, με την παρούσα εργασία υποβάλλονται σε δοκιμασία ως προς την ισχύ τους στα ίδια τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών.

Αφού, λοιπόν, εντοπίσαμε σε κάθε πρόγραμμα χωριστά τις σημαντικότερες αναφορές α) στους σκοπούς και β) στον τρόπο (μέθοδοι και μορφές) διδασκαλίας που εμπεριέχει, αναφορές οι οποίες δεν παρατίθενται στο παρόν κείμενο λόγω της περιορισμένης έκτασής του, καταλήξαμε στις παρακάτω συμπερασματικές παρατηρήσεις που απαντούν στο ερώτημα ποια είναι η οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος η οποία χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή τους.

1. Οι σκοποί των προγραμμάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, καθώς και της Γεωγραφίας, θεμελιώνονται σε αλλαγές που αφορούν γεωπολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και περιβαλλοντικές αλλαγές, του προγράμματος των Θρησκευτικών στον ευρωπαϊκό διάλογο για τη σχολική θρησκευτική εκπαίδευση και στα επίσημα κείμενα της Ευρώπης για την εκπαίδευση, του προγράμματος των Μαθηματικών σε θεωρήσεις που

[3] Βλπ Γρόλλιος, 2010.

έχουν διατυπωθεί στο πεδίο της Μαθηματικής Εκπαίδευσης, του προγράμματος των ΤΠΕ στην επιρροή τους στη σύγχρονη κοινωνία και του προγράμματος των Φυσικών Επιστημών στη σημασία τους για την οικονομική ανάπτυξη και γενικά τη ζωή, καθώς και σε συγκεκριμένες έρευνες που δείχνουν τη μη ικανοποιητική μάθηση και το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών για τις Φυσικές Επιστήμες.

Επομένως, η συγγραφή των πιλοτικών προγραμμάτων σπουδών δεν έγινε με βάση κάποια διατυπωμένη ενιαία αντίληψη για την αναγκαιότητά τους, αφού στα τρία από τα εννέα προγράμματα που εξετάσαμε οι σκοποί τους δεν θεμελιώνονται, δύο προγράμματα θεμελιώνουν τους σκοπούς τους σε ευρύτερες αλλαγές που έχουν συμβεί στην κοινωνία, δύο στη σημασία των ΤΠΕ και των Φυσικών Επιστημών για την κοινωνία και δύο σε θεωρήσεις που έχουν εκφραστεί στα πεδία της Θρησκευτικής και της Μαθηματικής Εκπαίδευσης.

Η θεμελίωση των σκοπών του προγράμματος των Φυσικών Επιστημών εκτός από την κοινωνική τους σημασία, σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί οι οποίες, κατά τους συγγραφείς του προγράμματος, συσχετίζονται με την αποτυχία των προηγουμένων προγραμμάτων, αναδεικνύει ένα άλλο σημαντικό ζήτημα. Παρά το γεγονός ότι η συζήτηση για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει λάβει μεγάλη έκταση εντός και εκτός της εκπαίδευσης, αρχικά το Υπουργείο Παιδείας και στη συνέχεια οι συγγραφείς των προγραμμάτων δεν θεώρησαν απαραίτητο να θεμελιώσουν τους σκοπούς και, βέβαια, την αναγκαιότητα της συγγραφής τους, σε έρευνες οι οποίες θα αποτιμούσαν τα αποτελέσματα της εφαρμογής των προηγούμενων προγραμμάτων. Στη σημερινή συγκυρία, η σημασία της μη θεμελίωσης της αναγκαιότητας των νέων προγραμμάτων σπουδών σε αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των προηγουμένων, λαμβάνει πολύ μεγαλύτερες διαστάσεις, αφού η πολιτική εξουσία του Υπουργείου Παιδείας έχει στρέψει μεγάλο μέρος της προσοχής της στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κυρίως με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, έχοντας ουσιαστικά ταυτίσει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, αλλά αφήνοντας τα προγράμματα σπουδών, που συγγράφονται με δική της ευθύνη, σε ένα ιδιόμορφο «αξιολογικό απυρόβλητο».

2. Οι σκοποί των προγραμμάτων σπουδών που εξετάσαμε μπορούν, παρά τη φαινομενική ετερογένειά τους, να ενταχθούν στο πλαίσιο του ευρύτερου σκοπού της προσαρμογής των μαθητών στις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με βάση αυτή τη διαπίστωση μπορεί να γίνει κατανοητός ο συνδυασμός δύο ειδών σκοπών που κυριαρχούν στα προγράμματα σπουδών. Το ένα είδος αναφέρεται στην απόκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές για να μπορούν να ενταχθούν και «να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα σε ένα εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον που έχει αυξημένες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο πρόγραμμα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Η έμφαση που δίνεται στις δεξιότητες των μαθητών είναι μικρότερη στους σκοπούς αυτού του προγράμματος (καλλιέργεια αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αναγνώριση της σημασίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας στη συγκρότηση των πολιτισμικών παραδόσεων) από εκείνη που δίνεται στους σκοπούς άλλων προγραμμάτων όπως των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών, όπου οι πολυπληθείς ικανότητες και δεξιότητες ταξινομούνται σε διάφορες κατηγορίες ή απλώς παρατίθενται –σε αυτά τα δύο προγράμματα μετρήσαμε 21 και 30 επιδιωκόμενες δεξιότητες και ικανότητες αντίστοιχα.

Το δεύτερο είδος σκοπών είναι η «εδραίωση στις συνειδήσεις» των μαθητών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, ενός πλέγματος κοινωνικοπολιτικών αξιών που συνδέεται με το ιδεολογικό πλαίσιο των επίσημων κειμένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η συγκεκριμένη σύνδεση γίνεται με άμεσο τρόπο στα

προγράμματα των Θρησκευτικών, της Γεωγραφίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και του Περιβάλλοντος και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ενώ δεν αμφισβητείται με οποιονδήποτε τρόπο στα υπόλοιπα. Αυτό το πλέγμα αξιών περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων που έχουν ειδικότερο χαρακτήρα[4], ως ευρύτερες (και συχνά επαναλαμβανόμενες) σε μια ποικιλία διατυπώσεων, τις αξίες της δημοκρατίας, της ισονομίας, της ελευθερίας, της αποδοχής της διαφορετικότητας, του πλουραλισμού και του διαλόγου, του σεβασμού του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης, της ειρήνης, της επικοινωνίας, της κατανόησης και της αλληλεγγύης μεταξύ των λαών και των ανθρώπων, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της κοινωνικής ευθύνης (συνειδητοποίηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων), του ενεργού πολίτη και της ηθικής συμπεριφοράς. Οι σκοποί που αφορούν αξίες καταλαμβάνουν ιδιαίτερα σημαντική θέση στα προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, των Θρησκευτικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό αυτού του πλέγματος αξιών οι οποίες εμφανίζονται στους σκοπούς των περισσότερων προγραμμάτων σε διάφορες παραλλαγές είναι ότι θεωρούνται σιωπηρά ως αυτόματα ισχύουσες στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τηρούμενες από αυτήν διεθνώς. Δεν είναι δύσκολο, βέβαια, κάποιος να αναρωτηθεί πώς και με ποια καταστροφικά αποτελέσματα, για παράδειγμα, εφαρμόστηκαν οι αξίες της αλληλεγγύης και της ισότητας από την Ευρωπαϊκή Ένωση στην περίπτωση της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα[5] ή πώς εφαρμόστηκαν οι αξίες της δημοκρατίας και της ειρήνης στην περίπτωση των βομβαρδισμών και του διαμελισμού της Γιουγκοσλαβίας, για να περιοριστούμε μόνο σε παραδείγματα «εφαρμογής» (δηλαδή καταστρατήγησης και διαστροφής) αυτών των αξιών που είχαν ήδη ολοκληρωθεί ή εξελίσσονταν όταν καταρτίζονταν τα πιλοτικά προγράμματα.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό αυτού του πλέγματος είναι ότι οι αξίες που περιλαμβάνει παρουσιάζονται κατά κανόνα με αόριστο τρόπο[6] και δεν συνδέονται με την πραγματικότητα η οποία σκιαγραφείται δειλά σε ορισμένα σημεία των προγραμμάτων. Η «διεύρυνση της οικονομικής ανισότητας μεταξύ χωρών και ατόμων και η συνακόλουθη αβεβαιότητα για το μέλλον, την οποία βιώνουμε στις μέρες μας» που αναφέρονται στο πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, η ανισότητα, οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές, ο αναλφαβητισμός, η φτώχεια, η ανεργία, οι πολεμικές συρράξεις και ο εθνικισμός που (μεταξύ άλλων) αναφέρονται στο πρόγραμμα της Γεωγραφίας δεν συνδέονται με την εκμετάλλευση και την καταπίεση οι οποίες χαρακτηρίζουν τις εσωτερικές λειτουργίες των σύγχρονων καπιταλιστικών κοινωνιών, καθώς και τις σχέσεις ανάμεσά τους, οι οποίες συγκεφαλαιώνονται στον ορισμό του ιμπεριαλισμού[7]. Έτσι, η αξία της κοινωνικοπολιτικής

[4] Όπως, στο πρόγραμμα των Θρησκευτικών, οι αξίες της ανεξιθρησκίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος, συνάντησης και σχέσης με τον Θεό και τον άλλο.

[5] Σύμφωνα με τον Κοτζιά (2013), η Ελλάδα έχει περιέλθει εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μια κατάσταση που μπορεί να ονομαστεί «αποικία χρέους» η οποία, μεταξύ άλλων, χαρακτηρίζεται από τον περιορισμό της κυριαρχίας της και τον έλεγχο της αγοράς, του τραπεζικού συστήματος και του δημοσίου από τους δανειστές της, καθώς και από την υπονόμευση της δημοκρατίας, του κοινωνικού κράτους και του κράτους δικαίου. Για μια διαφορετική, κριτική προς τη θεωρητική αυστηρότητα της έννοιας «αποικία χρέους», προσέγγιση της κατάστασης στην Ελλάδα, σύμφωνα με την οποία αυτή χαρακτηρίζεται ως «οιονεί προτεκτοράτο» λόγω απώλειας εθνικής κυριαρχίας σε ζητήματα οργάνωσης του κράτους και των δημοσιονομικών λειτουργιών του στο πλαίσιο μιας συνολικής ιμπεριαλιστικής στρατηγικής για να «μετεξελιχθούν οι κρατικές δομές των πιο αδύναμων εθνικών σχηματισμών σε τόπους υπερεκμετάλλευσης της εργατικής δύναμης και εκκαθάρισης των μη ανταγωνιστικών κεφαλαίων», βλπ Σακελλαρόπουλος, 2014.

[6] Για παράδειγμα, η δημοκρατία δεν περιγράφεται ούτε καν στοιχειωδώς με επιθετικούς προσδιορισμούς στα προγράμματα σπουδών, παρά μόνο ως «συμμετοχική» στο πρόγραμμα του μαθήματος Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Για διαφορετικούς προσδιορισμούς της δημοκρατίας, ενδεικτικά βλπ Macpherson, 1994.

[7] Εννοούμε, βέβαια, τον κλασικό ορισμό του ιμπεριαλισμού από τον Β.Ι.Λένιν.

χειραφέτησης από τα δεσμά της εκμετάλλευσης και της καταπίεσης αποτελεί άγνωστο τόπο για τα προγράμματα σπουδών, ενώ αξίες όπως η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη και η ανθρώπινη αξιοπρέπεια προσδιορίζονται μονοσήμαντα, κατ' απομίμηση του λόγου των επίσημων ευρωπαϊκών κειμένων, ως εάν να αφορούν σχεδόν αποκλειστικά τα κοινωνικά φύλα, τα άτομα με αναπηρίες και ορισμένες μειονοτικές ομάδες, αλλά ποτέ τις κοινωνικές τάξεις. Οι τελευταίες μοιάζουν να μην υπάρχουν καν στα προγράμματα σπουδών, όπου (σπανίως) γίνεται λόγος για κοινωνικές ομάδες ή στρώματα[8], αλλά ποτέ για κοινωνικές τάξεις. Και εφόσον οι κοινωνικές τάξεις δεν υπάρχουν στα προγράμματα σπουδών, είναι επόμενο να εξαφανίζονται και οι ταξικές αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις.

Συνεπώς, είναι φανερό ότι οι αναφορές των σκοπών των προγραμμάτων σπουδών στην ενίσχυση του κριτικού και ερευνητικού πνεύματος των μαθητών μένουν μετέωρες, αφού οι ίδιοι οι συγγραφείς των προγραμμάτων δεν χρησιμοποιούν αυτό το πνεύμα και υιοθετούν άκριτα τη ρητορική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διατύπωση των σκοπών των προγραμμάτων. Κάποια ελάχιστα δείγματα αυτού του κριτικού και ερευνητικού πνεύματος όχι, βέβαια, έναντι της εφαρμογής των αξιών που προβάλλονται ως σκοποί των προγραμμάτων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά έναντι της επιδίωξης της προσαρμογής των μαθητών στις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες μπορούν να ανιχνευθούν σε σκοπούς που διατυπώνονται σε ορισμένα προγράμματα. Στο πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας το διερευνητικό και κριτικό πνεύμα συνδέεται με το ρόλο της γλώσσας στην «αναδόμηση στάσεων, αξιών, κοινωνικών τάσεων και ιδεολογίας», στο πρόγραμμα των Θρησκευτικών στη θρησκευτική μάθηση εμφανίζεται να μην «αρμόζει μια αναπαραγωγική άποψη, η οποία δίνει έμφαση στον προκαθορισμό της κατευθυντήριας ιδέας» και ο «πολιτισμικός εγκλιματισμός» επιχειρείται να αντισταθμιστεί με την αξία της ελευθερίας, ενώ στο πρόγραμμα της Γεωγραφίας οι εκπαιδευτικοί «είναι δεσμευμένοι να μεταφέρουν σε όλους τους ανθρώπους την εμπιστοσύνη και την ελπίδα για έναν καλύτερο κόσμο»[9]. Ωστόσο, είναι χαρακτηριστικό ότι στα άλλα προγράμματα δεν γίνεται ούτε καν νύξη για την αναγκαιότητα αλλαγής του κόσμου ακόμη και με αυτή την αόριστη διατύπωση που καταγράφεται στο πρόγραμμα της Γεωγραφίας, εκτός από το πρόγραμμα του Περιβάλλοντος και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο οποίο, ωστόσο, η διατύπωση περί αναθεώρησης «του συστήματος αξιών που έχουμε υιοθετήσει μέχρι σήμερα ως άτομα και ως κοινωνία», συνδέεται αποκλειστικά με την προστασία του περιβάλλοντος και εγκλείεται στο χώρο των ιδεών, χωρίς να αναφέρεται στην υλική παραγωγή και στους δομικούς κοινωνικοπολιτικούς προσδιορισμούς.

Με βάση τα προηγούμενα, γίνεται εμφανές ότι η οπτική για το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών που υιοθετούν οι συγγραφείς τους δεν είναι η οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης, στην οποία η ριζική κοινωνική και πολιτική αλλαγή αποτελεί τον ευρύτερο σκοπό που υπηρετεί το αναλυτικό πρόγραμμα[10], αφού οι σχετικές αναφορές κατέχουν περιθωριακή θέση έναντι των σκοπών οι οποίοι εντάσσονται στον ευρύτερο σκοπό της προσαρμογής των μαθητών στις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες. Στο σημείο αυτό, πλησιάζουμε στην απάντηση του ερωτήματος της εργασίας μας, δηλαδή του ερωτήματος ποια είναι η οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος η οποία χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή των Προγραμμάτων Σπουδών του

[8]Στα προγράμματα της Γεωγραφίας και των Φυσικών Επιστημών, αντίστοιχα.

[9]Δεν περιλαμβάνουμε σε αυτά τα δείγματα κριτικού και διερευνητικού πνεύματος που με έμμεσο ή άμεσο τρόπο θέτουν το ζήτημα της αναγκαιότητας του κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού διατυπώσεις οι οποίες εννοούν εντελώς διαφορετικό μετασχηματισμό, όπως στο πρόγραμμα των ΤΠΕ όπου ο μετασχηματισμός του σχολείου θεωρείται ότι γίνεται με βασικό εργαλείο τις ίδιες, με σκοπό τη «βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος».

[10] Σχετικά με την οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος βλπ Γρόλλιος, 2011, σ.156-182.

Δημοτικού Σχολείου που εξετάσαμε. Έχοντας ήδη αποκλείσει την οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης και έχοντας καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα υπηρετούν το σκοπό της προσαρμογής των μαθητών στις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες, θα στρέψουμε την προσοχή μας στους τρόπους (μεθόδους και μορφές) διδασκαλίας που προτείνουν οι συγγραφείς των προγραμμάτων.

3. Με μια επιπόλαιη ματιά, τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μαθητοκεντρικά, αφού ο όρος (αυτούσιος ή με περιφραστικό τρόπο) χρησιμοποιείται στα προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, της Γεωγραφίας, των Φυσικών Επιστημών, του Περιβάλλοντος και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και της Μελέτης του Περιβάλλοντος. Δεν είναι δυνατό, βέβαια, να εξετάσουμε εδώ τις ποικίλες σημασίες του όρου μαθητοκεντρισμός στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία -μόνο για την τελευταία θα χρειαζόταν ίσως μια ξεχωριστή μονογραφία. Ωστόσο, γνωρίζουμε τον χαρακτήρα της μαθητοκεντρικής οπτικής για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος που πρώτος διατύπωσε στις Η.Π.Α. ο Stanley Hall στα τέλη του 19ου αιώνα. Επρόκειτο για οπτική η οποία προέβαλε έναν ατομισμό ο οποίος παρέπεμπε σε αξίες του φεουδαρχισμού και της αριστοκρατίας για να προωθήσει τη λεγόμενη «φυσική ανάπτυξη των μαθητών», θεμελίωνε τον προσδιορισμό του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος στις παρορμήσεις του παιδιού και υποστήριζε τη διαφοροποίηση του περιεχομένου του προγράμματος με βάση διανοητικούς όρους και με βάση όρους άλλων γενετικά καθορισμένων χαρακτηριστικών, αναθέτοντας την υλοποίησή της στους ειδικούς επιστήμονες της μελέτης του παιδιού[11].

Τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών που εξετάσαμε είναι προφανές ότι δεν έχουν σχέση, στο επίπεδο των σκοπών του προγράμματος, με αυτή την κλασική μαθητοκεντρική οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, αφού δεν στρέφονται προς κοινωνικές αξίες του παρελθόντος. Επιπλέον, οι συγγραφείς τους δεν προσδιορίζουν με ενιαίο τρόπο τι σημαίνει μαθητοκεντρισμός, έστω στο επίπεδο των μορφών και μεθόδων διδασκαλίας. Στο μέρος του προγράμματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας που αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας, η τοποθέτηση του μαθητή «στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας» σημαίνει αξιοποίηση στοιχείων από την εμπειρία των μαθητών, προσκόμιση υλικού από τους ίδιους, συντονιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού, σχεδιασμό ενοτήτων με τη μορφή σχεδίων δράσης (projects) και συνάρτηση του χρόνου των δραστηριοτήτων και της διδασκαλίας των θεματικών ενοτήτων με το δικό τους ενδιαφέρον και συμμετοχή. Στο μέρος του ίδιου προγράμματος που αφορά τη λογοτεχνία, ο μαθητοκεντρισμός προωθείται με τη διδασκαλία σε ομάδες και με τη μέθοδο project που «και οι δύο είναι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας». Στο πρόγραμμα της Γεωγραφίας, η εποικοδομητική διδασκαλία στηρίζεται, μεταξύ άλλων, σε «μαθητοκεντρικά πρότυπα». Στο πρόγραμμα των Φυσικών Επιστημών, η μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ορίζεται ως εκείνη η διδασκαλία που θα έχει νόημα για τους μαθητές και θα ωφελεί την κοινότητά τους. Στο πρόγραμμα του μαθήματος Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη τονίζεται η αναγκαιότητα για μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία υλοποιείται με την ανακαλυπτική μάθηση και την εποικοδομητική προσέγγιση.

Όσον αφορά τα προγράμματα στα οποία ο όρος μαθητοκεντρισμός δεν χρησιμοποιείται, προτεινόμενες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας είναι οι παρακάτω. Στο πρόγραμμα των Θρησκευτικών δίνεται «έμφαση στην ερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση που ενθαρρύνεται από την ομαδοσυνεργατική και την επικοινωνιακή-βιωματική διδασκαλία». Στο πρόγραμμα των Μαθηματικών η έμφαση δίνεται στην έννοια της δραστηριότητας την οποία προκαλούν καταστάσεις και προβλήματα που τίθενται στον μαθητή και σε κάποιες περιπτώσεις επεκτείνονται σε συνθετικές εργασίες (για 10 ώρες διδασκαλίας ανά διδακτικό

[11] Βλπ Γρόλλιος, 2011, σ.66-73.

έτος). Στο πρόγραμμα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής γίνεται αναφορά μόνο στην πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας με σαφώς προσδιορισμένη θεματολογία. Στο πρόγραμμα των ΤΠΕ ενθαρρύνονται η διερευνητική προσέγγιση, η συνεργατική μάθηση, η αυτενέργεια και η δημιουργικότητα στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, ενώ προβλέπεται μια «σημαντική ενότητα» πραγματοποίησης σχεδίων εργασίας (projects) μικρής ή μεγάλης διάρκειας. Στο πρόγραμμα για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος ο μαθητής συμμετέχει στη διαμόρφωση του μαθήματος και η μελέτη κάθε θέματος συνεπάγεται τη διεξαγωγή ενός ερευνητικού σχεδίου εργασίας.

Επομένως, ο μαθητοκεντρισμός, στα προγράμματα σπουδών που χρησιμοποιείται ως όρος, έχει πολλαπλές, στον ένα ή τον άλλο βαθμό διαφορετικές μεταξύ τους σημασίες. Πολύ περισσότερο δεν μπορούμε να μιλάμε για ενιαία αντίληψη όσον αφορά στις μεθόδους και μορφές διδασκαλίας όλων των προγραμμάτων, αφού, για παράδειγμα, στα υπόλοιπα προγράμματα η μέθοδος project δεν αναφέρεται (στο πρόγραμμα των Θρησκευτικών) ή έχει υποβαθμισμένη σημασία όπως στο πρόγραμμα των Μαθηματικών, ενώ, παράλληλα, δεν μπορεί να ταυτιστεί με τα σχέδια εργασίας που έχουν σαφώς προκαθορισμένη θεματολογία όπως στα προγράμματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Μελέτης του Περιβάλλοντος[12]. Επομένως, πέρα από τα θεωρητικά αδιέξοδα τα οποία θα συναντούσε κάποιος εάν ήθελε να χαρακτηρίσει την οπτική του σχεδιασμού των προγραμμάτων αποκλειστικά με βάση τις μεθόδους και τις μορφές διδασκαλίας, θα προσέκρουε στις πολλαπλές εκδοχές τόσο των προσδιορισμών του μαθητοκεντρισμού όσο και συνολικά των μεθόδων και μορφών διδασκαλίας που εμπεριέχουν τα προγράμματα εάν ήθελε να τα χαρακτηρίσει μαθητοκεντρικά.

Όμως, το πιο σημαντικό γεγονός που αποδεικνύει ότι τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών δεν είναι μαθητοκεντρικά αποτελεί η αναλυτική καταγραφή συγκεκριμένων διδακτικών στόχων σε κάθε ένα από αυτά. Αυτή η αναλυτική καταγραφή γίνεται στη στήλη «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα» τα οποία αποτελούν το νέο όνομα των «στόχων» προηγούμενων προγραμμάτων. Με έναν απλό υπολογισμό, δηλαδή αθροίζοντας τις σελίδες των προγραμμάτων που εμπεριέχουν τη στήλη των «προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (οι διπλανές στήλες, όπως προαναφέραμε, είναι κατά κανόνα οι στήλες με τίτλους «βασικά θέματα», «δραστηριότητες» και «εκπαιδευτικό υλικό»), υπολογίζουμε ότι περίπου οι 700 από τις 900 σελίδες των προγραμμάτων τα οποία εξετάσαμε εμπεριέχουν διδακτικούς στόχους. Με άλλα λόγια, η κοινωνική προσαρμογή των μαθητών στις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού και της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως θεμελιώδης ευρύτερος σκοπός των προγραμμάτων «μεταφράζεται» σε εκτενείς καταλόγους διδακτικών στόχων που έχουν μεταμφιεσθεί σε προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τα οποία αντιστοιχούν στη μεταβολή συγκεκριμένων υποδιαιρέσεων της συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ, βέβαια, μπορούν να μετρηθούν. Πρόκειται για την αφετηριακή θέση για τον προσδιορισμό του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας που θεμελιώθηκε από τον Franklin Bobbit στην Αμερική των αρχών του 20ου αιώνα και αναπτύχθηκε με το μοντέλο του Ralph Tyler και την ταξινομία των διδακτικών στόχων του Benjamin Bloom στα μέσα του ίδιου αιώνα[13].

Τελικά, τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών κινούνται εντός του πλαισίου που έθεσε η πολιτική εξουσία με το κείμενο του Υπουργείου Παιδείας για το «Νέο Σχολείο». Είναι προγράμματα τα οποία σχεδιάστηκαν με βάση την οπτική της κοινωνικής

[12] Στην αρχή της δεκαετίας του 1920, ο William H. Kilpatrick, που θεμελίωσε θεωρητικά το project ως μέθοδο στην εκπαίδευση τόνιζε ότι δεν μπορεί να ταυτιστεί με τη μελέτη ενός θέματος. Σχετικά βλπ Γρόλλιος, 2005α.

[13] Βλπ Γρόλλιος, 2010.

αποτελεσματικότητας, αφού επιδιώκουν την προσαρμογή των μαθητών στις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στηρίζονται στην αναλυτική περιγραφή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των αξιών που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Ο μαθητοκεντρισμός δεν αποτελεί παρά μια ρητορική η οποία τα συνοδεύει, σε μια προσπάθεια να χρησιμεύσει ως μανδύας για να μην ταυτιστούν με την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας και με ό,τι την υποβαστάζει: τον πραγματισμό, τον μπιχεβιορισμό και τον τεχνοκρατισμό που τίθενται στην υπηρεσία της συντήρησης της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων μέσα και έξω από την εκπαίδευση. Συνεπώς, οι απόπειρες να χαρακτηριστούν τα προγράμματα ως εννοιοκεντρικά ή ως προγράμματα διαδικασίας, συνειδητά ή ασυνείδητα συμβάλλουν στον εξωραϊσμό τους, διαπράττοντας το λάθος να υιοθετούν τρόπους κατηγοριοποίησης των προγραμμάτων που, αναγορεύοντας το ζήτημα του περιεχομένου ως αποκλειστικό κριτήριο κατηγοριοποίησης, παραβλέπουν το κεφαλαιώδες ζήτημα των σκοπών τους, στη βάση των οποίων πρωταρχικά προσδιορίζεται το περιεχόμενο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γρόλλιος, Γ. (2005) *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γρόλλιος, Γ. (2005α) «Πλευρές της Ιστορίας της Μεθόδου Project» στο Γεωργόπουλος, Α. (επιμ) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg, σ.105-131.

Γρόλλιος, Γ. (2010) Από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών στα Προγράμματα Σπουδών του Νέου Σχολείου. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.95, σ. 20-27.

Γρόλλιος, Γ. (2011) *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Επιστημονικό Πεδίο: Γλώσσα – Λογοτεχνία. Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, 2011.

Επιστημονικό Πεδίο: Θρησκευτικά. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού.

Επιστημονικό Πεδίο: Κοινωνικές Επιστήμες και Ιστορία. Πρόταση Νέου Προγράμματος Σπουδών για το Μάθημα Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε και ΣΤ Δημοτικού.

Επιστημονικό Πεδίο: Μαθηματικά. Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση.

Επιστημονικό Πεδίο: Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Πρόγραμμα Σπουδών του Διδακτικού – Μαθησιακού Πεδίου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.

Επιστημονικό Πεδίο: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Επιστημονικό Πεδίο: Φυσικές Επιστήμες. Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας Δημοτικού για το «Νέο Σχολείο».

Επιστημονικό Πεδίο: Φυσικές Επιστήμες. Πρόγραμμα Σπουδών Μελέτης του Περιβάλλοντος για το «Νέο Σχολείο».

Επιστημονικό Πεδίο: Φυσικές Επιστήμες. Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών Επιστημών Δημοτικού για το «Νέο Σχολείο».

Κοτζιάς, Ν. (2013) *Ελλάδα Αποικία Χρέους. Ευρωπαϊκή Αυτοκρατορία και Γερμανική Πρωτοκαθεδρία*. Αθήνα: Πατάκης.

Macpherson, C. (1994) *Η Ιστορική Πορεία της Φιλελεύθερης Δημοκρατίας*, μτφρ Κασίμη, Ε. Αθήνα: Γνώση.

Σακελλαρόπουλος, Σ. (2014) Μετασχηματισμοί στη Δομή του Ελληνικού Κράτους κατά τη Διάρκεια της Κρίσης. *Ουτοπία*, 106, σσ.59-71.

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

Ο σύγχρονος αποικισμός της γνώσης και η εκπαίδευση της επισφάλειας και της αβεβαιότητας

Γεώργιος ΠΑΣΙΑΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Γεώργιος ΦΛΟΥΡΗΣ, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Στην μελέτη υποστηρίζεται ότι οι σύγχρονοι «ιδεότυποι» της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης συνδέονται με την συγκρότηση ενός νέου εκπαιδευτικού παραδείγματος, μιας νέας «εκπαιδευτικής ατζέντας» που ελέγχεται από την επικράτηση της «τεχνοεπιστήμης», την ιδεολογία της αγοράς και του νεοφιλελεύθερου τεχνοκρατικού παραδείγματος. Η νέα εκπαιδευτική κουλτούρα διατρέχεται από τις έννοιες της «διά βίου μάθησης», των «ικανοτήτων», των «δεικτών», της «ποιότητας», της «διακυβέρνησης», της «επιτελεστικότητας» και του «ελέγχου» και ασκεί ισχυρή επίδραση στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων, στα προγράμματα σπουδών, στα προσόντα των εκπαιδευτικών, στις ικανότητες των μαθητών. Η «εκπαίδευση» μεταλλάσεται σε «μάθηση», η γνώση σε «ικανότητες», η εργασία σε «απασχολησιμότητα», ενώ ο εκπαιδευτικός χώρος καθίσταται ορατός, διαφανής και συγκρίσιμος μέσα από την τυποποίηση, τη μετρησιμότητα, την επιτελεστικότητα, την αποτελεσματικότητα. Οι σύγχρονες πολιτικές της γνώσης είναι πολιτικές αναπαραγωγής των τεχνοκρατών, πολιτικές της «αγοράς» που στηρίζονται σε τεχνολογίες «επιτήρησης», «θέασης» και «διακυβέρνησης εξ αποστάσεως», είναι «πολιτικές των αριθμών» που προωθούν την οικονομική και κοινωνική δυστοπία της επισφάλειας και της αβεβαιότητας.

Summary

The paper attempts to critically analyze the educational paradigm shift imposed by the 'colonization of knowledge' in the European "edu-scape" over the last two decades. It will be argued that the contemporary ideotypes and imaginaries of "knowledge driven economy and societies" are connected with the formation a new "educational agenda" that is controlled by the domination of 'techno- science,' of the 'market driven ideology' as well as of the neoliberal technocratic paradigm. In this context, it is argued that the schools' organization and function, the school curriculum, the qualifications of teachers and the students' competences are inflicted by a new educational culture which is characterized by key semiotic concepts ('quality', 'competences,' 'standards', 'bencmarking') of "testing" and "accountability" regimes.

Under this neoliberal "tecno-preneurial" rationale, 'education' is transformed to 'learning,' knowledge transforms to 'competences' work changes to 'employability', while the "edu-space" is pushed to become visible, transparent and comparable through 'governmentality', 'performativity' and 'control' discourses and processes. In this vein, it is argued that the formation of the new educational "policy-scape" is dominated by an "audit/policy by numbers" culture based on technologies of marketization, surveillance and control that promote the economic and social "dystopia" of an uncertain, precarious and insecure society.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει τις κεντρικές έννοιες, τα σημαίνοντα κλειδιά, τους σχηματισμούς λόγου και τις σχέσεις γνώσης-εξουσίας που συγκροτούν τους σύγχρονους ηγεμονικούς λόγους και τα καθεστώτα αλήθειας στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο. Ως βασική ερμηνευτική έννοια ορίζεται ο «αποικισμός της γνώσης», μέσα από τον οποίο αναλύεται η γενεαλογία του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Στη μελέτη υποστηρίζεται ότι ο σύγχρονος αποικισμός της γνώσης αποτελείται από ανταγωνιστικούς «λόγους» (discourses) οι οποίοι μετασχηματίζουν τον εκπαιδευτικό τόπο (edu-scape) και τις πολιτικές επενδύοντας με νόημα και σημασίες τα επιμέρους πεδία του (policy-scapes). Ειδικότερα, θεωρούμε ότι ο λόγος του «αποικισμού της γνώσης» επηρεάζεται από τις σχέσεις «γνώσης-εξουσίας» και διακρίνεται σε δύο ευρύτερες ερμηνευτικές κατηγορίες : τις «γεωγραφίες της γνώσης» και τις «γεωμετρίες της εξουσίας». Το πλαίσιο αναφοράς και το σημειολογικό περιεχόμενο κάθε κατηγορίας προσδιορίζεται μέσα από έναν εννοιολογικό «χάρτη», ένα διάγραμμα σχέσεων γνώσης-εξουσίας στο οποίο αποτυπώνεται η συνάρθρωση των επιμέρους στοιχείων κάθε ερμηνευτικού πεδίου/σχηματισμού λόγου. Τα διάφορα σημεία του χάρτη θεωρούμε ότι αποτελούν κυρίαρχα σημαίνοντα νοηματοδότησης ανταγωνιστικών λόγων οι οποίοι έχουν επικρατήσει, κυριαρχήσει, επιβληθεί ως ηγεμονικά προτάγματα και τα οποία 'αποίκισαν' τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο τις τελευταίες δεκαετίες. Οι ηγεμονικοί λόγοι που συγκροτούν τον αποικισμό της γνώσης συνδέονται με διακριτούς παράγοντες (διεθνείς οργανισμοί) οι οποίοι λειτουργούν ως φορείς σημασιών και ως παραγωγοί πολιτικής στο διεθνές και στο εθνικό επίπεδο.

Το παρόν κείμενο αποτελεί σύνθεση προηγούμενων μελετών μας και η θεωρητική προσέγγιση αντλεί και συνδυάζει, εκλεκτικά, ερμηνευτικές έννοιες και στοιχεία από την *ανάλυση λόγου*, την *πολιτική θεωρία του λόγου*, τη *γενεαλογία* και τις σχέσεις *γνώσης-εξουσίας* (Laclau & Mouffe 1985, Foucault, 1987, Wodak 2003, Howarth 2008, Fairclough 2013). Το αναλυτικό παράδειγμα δίνει έμφαση στη «*χαρτογράφηση*» του κοινωνικού και εκπαιδευτικού τοπίου (Paulston 1996) και χρησιμοποιεί έννοιες όπως «*γεωγραφίες*» και «*γεωμετρίες*» (Epstein 2007), *τόποι* (scapes/Appadurai 1996), *δίκτυα* (networks/ Castells 1998), *ροές* (flows/ Robertson 2005), για να περιγράψει την κατασκευή μιας *παγκόσμιας εκπαιδευτικής 'ατζέντας'* (Dale 2000, Rizvi & Lingard 2010).

2. Ο ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ : ΝΕΟΙ ΗΓΕΜΟΝΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΙΔΕΟΤΥΠΟΙ

Οι σύγχρονες κοινωνίες και οικονομίες χαρακτηρίζονται και ερμηνεύονται μέσω νέων φαντασιακών, συμβολικών όσο και πραγματικών '*ιδεότυπων*', όπως '*παγκοσμιοποίηση*', '*κοινωνίες* και *οικονομίες της γνώσης*' (*knowledge based economies*) και '*κοινωνίες της διακινδύνευσης*' (*risk societies*), συνδέονται με την ανασυγκρότηση θεμελιωδών οικονομικών και κοινωνικών εννοιών όπως το *κεφάλαιο*, το *εμπόρευμα*, η *εργασία*, η *εκπαίδευση,* και διατρέχονται από έννοιες, όπως *αβεβαιότητα, διακινδύνευση, ανασφάλεια* ((Burton-Jones 1999, Beck 2000, Hargreaves 2003).

Κεντρική ερμηνευτική έννοια-κλειδί αποτελεί η έννοια της '*γνώσης*' η οποία θεωρείται ως κεντρικό σημαίνον και ως θεμελιώδης διαμεσολάβηση στη συγκρότηση των κοινωνιών της ύστερης νεωτερικότητας. Η «γνώση» βρίσκεται στον πυρήνα της παγκόσμιας κοινωνικο-οικονομικής αναδιάρθρωσης και αποτελεί τον κινητήριο μοχλό της συνεχούς ανάπτυξης στις μετα-βιομηχανικές καπιταλιστικές κοινωνίες, η οποία δεν βασίζεται τόσο στη συσσώρευση κεφαλαίων αλλά στην παραγωγή και τη χρήση της γνώσης, είτε ως παράγοντα τεχνολογικής εξέλιξης (Castells 1998), είτε ως συντελεστή κεφαλαίου και εμπορεύματος, είτε ως παραγωγικού συντελεστή εργασίας (Reich 1991), είτε με τη μορφή συμβολικών σημαινόντων

(ιδεολογικών, πολιτιστικών και κοινωνικών) (Lyotar 1984). Οι σύγχρονες εφαρμογές της γνώσης υπό την επίδραση των ΤΠΕ διαμορφώνουν ταχύτατες παραγωγικές και οργανωτικές μεταλλαγές, οι οποίες οδηγούν, αναπόφευκτα, σε γρήγορη απαξίωση της κεκτημένης γνώσης, σε μεγάλες ανακατατάξεις στην αγορά εργασίας και εκτεταμένη διάχυση των πολιτιστικών αξιών.

Οι σύγχρονες μετα-βιομηχανικές οικονομίες θεωρούνται ως οι '*οικονομίες της γνώσης*' (*knowledge based economies*), χαρακτηρίζονται ως «*πληροφορικές, παγκόσμιες* και *δικτυακές»* και στηρίζονται «*στην αξιοποίηση του γνωστικού κεφαλαίου με άξονες την παραγωγή της γνώσης, την επεξεργασία των πληροφοριών και τη διαχείριση των συμβολικών πόρων*» (Φλουρής & Πασιάς 2005). Στη νέα διεθνή οικονομική πραγματικότητα η αξία των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών συντελεστών μετράται από την απόκτηση, την παραγωγή, τη διάχυση και την εφαρμογή της νέας γνώσης και των νέων τεχνολογιών στην παραγωγική και πολιτιστική διαδικασία, καθώς και από την άμεση και ευέλικτη προσαρμογή στις νέες παραγωγικές και επικοινωνιακές διαδικασίες και τις οργανωτικές δομές που απαιτούνται. Έννοιες όπως η καινοτομία, η ανταγωνιστικότητα, η ευελιξία, η παραγωγικότητα, η αποτελεσματικότητα, η διαχείριση ολικής ποιότητας, θεωρούνται ως τα βασικά μέσα ανάγνωσης του σύγχρονου εργαλειακού λόγου των '*οικονομιών της γνώσης*' και της ερμηνείας των επιπτώσεων στα διάφορα επίπεδα της κοινωνικής ζωής (Φλουρής & Πασιάς 2005).

Σύμφωνα με διάφορες μελέτες οι φαντασιακοί ιδεότυποι της '*παγκοσμιοποίησης*', της '*οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης*', αποτελούν κεντρικά ερμηνευτικά σημαίνοντα νέων *ηγεμονικών λόγων* οι οποίοι συγκροτούν νέα '*καθεστώτα αλήθειας*' και '*σχηματισμούς λόγου*' που επηρεάζουν καθοριστικά τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τοπίου (edu-scape) (Luke 2006, Forstrop 2013) και τις σχέσεις της εκπαίδευσης με την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Peters 2007, Jessop et al 2009).

Οι νέοι ηγεμονικοί «λόγοι» εκφέρονται τόσο στο πραγματικό επίπεδο (παραγωγή πολιτικών) όσο και στο συμβολικό-φαντασιακό (παραγωγή σημασιών) και συνδέονται στενά με διακριτούς θεσμικούς μηχανισμούς-φορείς εξουσίας και γνώσης σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, αντλούν από '*καθεστώτα αλήθειας*' αλλά και επιβάλλουν 'καθεστώτα αλήθειας', στηρίζονται σε '*συστήματα γνώσης*' αλλά και παράγουν συστήματα γνώσης, ορίζουν '*κανόνες διαχείρισης*', προωθούν '*αξίες*' και '*φαντασιακές σημασίες*', διαμορφώνουν *'πολιτικές της γνώσης'*, υποδεικνύουν '*πολιτικές εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*', επιδιώκουν και εξασφαλίζουν '*εγκυρότητα*' και '*νομιμοποίηση*' από τις '*επιστημονικές κοινότητες*' (Φλουρής &Πασιάς 2005, Πασιάς 2012).

Οι σύγχρονοι ιδεότυποι της *κοινωνίας* και της *οικονομίας της γνώσης* «*συνδέονται με την αφήγηση ενός νέου σύγχρονου αποικισμού στο χώρο της εκπαίδευσης, του αποικισμού της γνώσης. Ενός αποικισμού χωρίς μητρόπολη, μιας αυτοκρατορίας χωρίς αποικίες, ενός ηγεμονισμού χωρίς αυλή. Ο νέος αποικισμός είναι άυλος, ρευστός, μη εδαφικός, ελέγχεται από τη γνώση, ασκεί εξουσία, εκφράζει ιδέες, παράγει υλικά και συμβολικά σημαίνοντα, αναπτύσσει πρακτικές, στηρίζεται στις νέες τεχνολογίες, καθορίζει ροές, κυκλοφορεί μέσα από δίκτυα*» (Πασιάς 2012). Στο νέο εκπαιδευτικό τοπίο «*δεν υπάρχουν σύνορα, ο λόγος διαπερνά τις επικράτειες, ο χώρος αυξάνεται, παγκοσμιοποιείται, το κράτος περιορίζεται, χάνει μέρος από την ισχύ του, από την υπεροχή του, μεταφέρει τις αρμοδιότητες σε εξωεθνικούς παράγοντες, συμμετέχει σε διαδικασίες που δεν ελέγχονται από το ίδιο, συναποφασίζει για αλλαγές που επηρεάζουν την ύπαρξη και την υπόστασή του, διαβρώνεται, μεταλλάσσεται, αποδομείται. Οι χάρτες των νέων σχέσεων 'γνώσης-εξουσίας' κατασκευάζονται από διεθνείς και διακρατικούς οργανισμούς και έννοιες όπως ο διεθνισμός, η υπερεθνικότητα, η μετα-εθνικότητα, ο διακρατισμός, ο διακυβερνητισμός αποτελούν βασικούς όρους της ανάγνωσης στο διεθνές περιβάλλον*» (Πασιάς 2012).

Οι έννοιες της «*διακυβέρνησης*» και του «*ελέγχου*» αποτελούν κεντρικές σημειολογικές έννοιες στην ερμηνεία του νέου εκπαιδευτικού τοπίου. Η *ανοιχτότητα* του οικονομικού άρα και του εκπαιδευτικού συστήματος επιβάλλει τη διαμόρφωση νέων συστημάτων διακυβέρνησης και ελέγχου, ριζικά διαφορετικών από τα παραδοσιακά συγκεντρωτικά,

ιεραρχικά και πειθαρχικά συστήματα με δεσπόζουσες τις εξουσίες του ισχυρού κράτους. Στις σύγχρονες «κοινωνίες του ελέγχου» (societies of control) η επιτήρηση δεν είναι ορατή, ο έλεγχος είναι 'εσωτερικός', η διακυβέρνηση «πραγματοποιείται από απόσταση» (Deleuze 1992).

3. ΓΕΩΓΡΑΦΙΕΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΕΩΜΕΤΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ : Ο ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΚΤΥΟ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ

Ένα μέρος του 'λόγου' του νέου αποικισμού αφορά στις «γεωγραφίες της γνώσης» (Φλουρής & Πασιάς 2012) και αναφέρεται στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού χώρου ο οποίος διαρθρώνεται *σε πολλαπλά επίπεδα* (Marginson & Rhoades 2002), διαμορφώνει *τόπους* (scapes/ Appadurai 1996), διατρέχεται από *ροές* (flows/ Robertson 2005), διαμεσολαβείται από *δίκτυα* (networks/ Castells 1998), ελέγχεται από *διακρατικούς φορείς* (EU, OECD, IMF, WB, WTO) και επιδιώκει τη συγκρότηση μιας «παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας» (Dale 2000, Henry et al. 2001, Rizvi & Lingard 2010) στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης των οικονομικών σχέσεων και της επικυριαρχίας του νεοφιλελευθερισμού και του διεθνοποιημένου καπιταλισμού (Moutsios 2010).
Ένα άλλο μέρος του λόγου αφορά στις «γεωμετρίες της εξουσίας» (Φλουρής & Πασιάς 2012) που περιλαμβάνουν τις σχέσεις μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού, κράτους και αγοράς, τον μετασχηματισμό του κράτους, τις σχέσεις διακυβέρνησης, την επιτήρηση και το έλεγχο. Οι γεωμετρίες της εξουσίας βασίζονται σε *σχηματισμούς λόγου* όπως απελευθέρωση αγορών, ανταγωνιστικότητα, καινοτομία, προσαρμοστικότητα, νέα διακυβέρνηση (governmentality), νέα δημόσια διοίκηση (new public management), λιγότερο κράτος, 'κράτος-αξιολογητής' (evaluative state), καθώς και νέες μορφές κοινωνικής λογοδοσίας και αποτίμησης (audit society) (Shore 2008, Ball 2009). Οι θεωρήσεις αυτές για τον έλεγχο, την αξιολόγηση και τη λογοδοσία αρθρώνονται γύρω από έννοιες, πρακτικές και μέσα που προέρχονται από το χώρο των πολυεθνικών εταιρειών και των επιχειρήσεων, επιβάλλονται από διεθνείς οργανισμούς στο πλαίσιο της απελευθέρωσης των αγορών (WTO/GATS) και της επικράτησης των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων στο χώρο της πολιτικής και της οικονομίας (Robertson, Bonal & Dale 2002), καθορίζονται από πολιτικές της *ρύθμισης* και της *διαχείρισης* σύμφωνα με τους όρους της *επιχειρησιακής λογικής* και της *οικονομικής αποτελεσματικότητας* συνδέονται άμεσα με τη διαμόρφωση μιας 'ευρωκρατικής ελίτ' (eurocrats) (τεχνοκρατών-γραφειοκρατών-διαχειριστών) και την επικράτηση μιας *τεχνο-διαχειριστικής* αντίληψης στο χώρο της εκπαίδευσης σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο (Kenway, Bullen & Robb 2004, Normand 2010).
Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι το εγχείρημα της διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού χώρου αποτελεί ένα παράδειγμα θεσμικού και κανονιστικού ισομορφισμού και εφαρμογής πολλαπλών μορφών διακυβέρνησης με άξονα την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ) (Alexiadou 2007), που βασίζεται στην εισαγωγή τεχνολογιών επιτήρησης, τεχνικών διακυβέρνησης, διαδικασιών αμοιβαίας μάθησης και χρήσης εργαλείων αξιολόγησης (standards, benchmarks, best practices) που προέρχονται/ νομιμοποιούνται από το χώρο των διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, ΔΝΤ) και των επιχειρήσεων (Rinne 2008) και βασίζονται στη διαμόρφωση, την ανάπτυξη και την προώθηση ενός ευρύτερου πλαισίου *παγκόσμιων προτύπων* (world models) που οργανώνεται σημειολογικά γύρω από όρους όπως αγοραιοποίηση (marketization), (απο)-ρύθμιση (de-regulation), τεχνοκρατία (technocracy), επιτέλεση/απόδοση (performativity), αξιολόγηση (evaluation/ assessement), επιτήρηση (surveillance), απολογιστικός έλεγχος (audit), λογοδοσία (accountability) (Deem 2001, Bonal 2003).

<table>
<tr><td>Η μετρήσιμη Ευρώπη της γνώσης
Η Ευρώπη των δεικτών
Συγκριτική Αξιολόγηση</td><td>Κοινωνία επιτήρησης, ελέγχου και λογοδοσίας
Προς το Ευρωπαϊκό Πανοπτικό</td><td>Νέες μορφές Διαχείρισης –
Νέος Διευθυντισμός</td><td>Οικονομίες της γνώσης νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση, απελευθέρωση αγορών ευελφάλεια, αποτελεσματικότητα.</td></tr>
<tr><td>Τεχνοκρατία
Επιχειρησιακή λογική,
Οικονομική αποτελεσματικότητα,
Αποδοτικότητα
(ΟΟΣΑ-WB-ΕΕ)</td><td colspan="2" rowspan="4">Ο εκπαιδευτικός
αποικισμός
ως δίκτυο
'λόγων'
και
πολιτικών</td><td>Λιγότερο κράτος
Απορύθμιση και αποδόμηση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης
Κράτος Αξιολογητής</td></tr>
<tr><td>Αξιολόγηση
Λογοδοσία</td><td>Νέες μορφές διακυβέρνησης
Διακυβέρνηση & έλεγχος εξ αποστάσεως</td></tr>
<tr><td>Επιτελεστικότητα</td><td>Νέες θεωρήσεις για τη διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου</td></tr>
<tr><td>Διεθνείς αρχές αξιολόγησης και μηχανισμοί διασφάλισης και πιστοποίησης της ποιότητας</td><td>Η κοινωνία των ικανοτήτων
Δια βίου μάθηση:
Προς την Ολοκληρωτικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία</td></tr>
<tr><td>Αγορές / πελάτες καταναλωτές
Αποτελεσματικότητα
Αποδοτικότητα</td><td>Η θεωρία της τριπλής έλικας: γνώση – κυβέρνηση – βιομηχανία (επιχειρήσεις)</td><td>Το τρίγωνο της γνώσης :
Εκπαίδευση,
Έρευνα,
Καινοτομία</td><td>Διεθνοποίηση
Έλεγχος των ροών κινητικότητας
Αριστεία,
Ανταγωνιστικότητα, ελκυστικότητα</td></tr>
</table>

4. ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ως βασικά σημεία της κριτικής σχετικά με τις αλλαγές στο πεδίο της γνώσης και τις επιδράσεις στο χώρο της εκπαίδευσης αναφέρονται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα :
Στις σύγχρονες μετα-βιομηχανικές 'κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας' (Stehr 1994, Castells 1998), η «ακαδημαϊκή έρευνα/γνώση» ('academic knowledge') προκαλείται από τη μετα-ακαδημαϊκή επιστήμη (post-academic science) και αντικαθίσταται από 'γνώσεις' οι οποίες παράγονται και διανέμονται εντός και διαμέσου θεσμών, φορέων και μηχανισμών ολόκληρης της κοινωνίας (Barnett & Griffin 1997, Nowotny, Scott & Gibbons 2001). Δημιουργούνται 'ροές' της γνώσης σε πολλαπλά επίπεδα ανάγνωσης και προορισμού:

ακαδημαϊκή και φυσική κινητικότητα προσώπων, γνώσεων, άϋλων αγαθών και δικαιοχρησίας (franchise) που συνδέονται με τις έννοιες της ελκυστικότητας, της συγκρισιμότητας, της πιστοποίησης και της αναγνωρισιμότητας (Altbach & Teichler 2001, Marginson 2007). Οι σύγχρονες πολιτικές της γνώσης συνδέονται με νέες θεωρήσεις για τη διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου που επηρεάζονται από την επικράτηση νεοφιλελεύθερων αγοραίων αντιλήψεων (Lynch 2006) και δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ «εκπαίδευσης-έρευνας-καινοτομίας» και στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ «γνώσης-κυβέρνησης-βιομηχανίας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2006).

Οι έννοιες της 'καινοτομίας' και της ανταγωνιστικότητας προκαλούν ριζικά τις παραδοσιακές μορφές (σκοπούς, κατευθύνσεις) της γνώσης, με έμφαση σε μορφές 'γρήγορης γνώσης' (fast knowledge) και 'γνώσης-απόδοσης/επιτέλεσης' ('knowledge performativity') (Besley & Peters 2005). Οι σύγχρονες 'πολιτικές της γνώσης' ελέγχονται ως προς τις διαδικασίες παραγωγής, τη νομιμοποίηση και τη χρήση των αποτελεσμάτων από τον κόσμο της οικονομίας, των επιχειρήσεων και της αγοράς (Ciancanelli 2007). Η εκπαίδευση μετατρέπεται σε εμπόρευμα και τα προϊόντα της αποτιμώνται με τους όρους της οικονομικής αποτελεσματικότητας (Hellström & Raman 2001). Τα πανεπιστήμια μετατρέπονται σε *επιχειρήσεις γνώσης* (entrepreneurial university, service orientation university, McUniversity) οι οποίες πωλούν τις γνώσεις τους στην αγορά παράγοντας το δικό τους ακαδημαϊκό καπιταλισμό (Giroux 2003, Rhoades & Slaughter 2004). Παρατηρείται επικυριαρχία της τεχνοδιαχειριστικής ιδεολογίας σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο (Deem & Brehony 2005). Τα μέσα πιστοποίησης (validation) και αξιολόγησης (evaluation) των αποτελεσμάτων και των χρήσεων της γνώσης αλλάζουν. Προωθούνται και επιβάλλονται νέες 'τεχνολογίες διακυβέρνησης, επιτήρησης και λογοδοσίας', πλαίσια κανόνων και κριτηρίων αξιολόγησης, που συνδέονται με τη διασφάλιση της ποιότητας, τον έλεγχο της χρήσης και των αποτελεσμάτων της γνώσης (Πασιάς 2005, Room 2005).

Οι έννοιες των «ικανοτήτων» και της «διά βίου μάθησης» αποτελούν κομβικά σημεία στη συνάρθρωση των «πολιτικών της γνώσης» καθώς το παράδειγμα της οικονομίας μεταφέρεται στο χώρο της εκπαίδευσης (Olssen 2006). Η έννοια της «δια βίου μάθησης» αντιπροσωπεύει ένα πληθικό σημαίνον, καθώς γύρω της συνωστίζονται συμβολικές αναπαραστάσεις, θεσμικοί λόγοι, επιστημονικές κοινότητες, θεωρητικές παραδόσεις, πολιτικές διαδικασίες και εκπαιδευτικές πρακτικές που καθορίζουν το πλαίσιο της μετάβασης προς τις σύγχρονες κοινωνίες της επιτελεστικότητας και του ελέγχου (Φλουρής και Πασιάς 2005). Η επικράτηση της διά βίου μάθησης συνδέεται με νέες θεωρήσεις του ανθρώπινου κεφαλαίου και την προώθηση νέων μορφών, τρόπων και παιδαγωγικών πρακτικών που συνδέονται με τη μετάβαση από τις 'ορατές' στις 'αόρατες' παιδαγωγικές (Bernstein, 1996) και με τη μετάβαση από ένα 'γνωσιοκεντρικό' και εξετασιοκεντρικό πλαίσιο μάθησης (βασιζόμενο στην μέτρηση και την αποτίμηση των γνώσεων) σε ένα σύστημα 'ικανοκεντρικό' (competence-based) που δίνει έμφαση σε νέες μορφές και τεχνολογίες αξιολόγησης, λογοδοσίας και επιτελεστικότητας (Ball 2003).

Η σύνδεση, όμως, της διά βίου μάθησης με την προώθηση του 'ικανοκεντρικού' μοντέλου μέτρησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος συνιστά μια ουσιώδη ανατροπή του πλαισίου της παραδοσιακής λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού καθώς από την έμφαση στις εισροές και τη λειτουργία του σχολείου περνάμε στην έμφαση στις εκροές και τα μετρήσιμα αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης (Φλουρής και Πασιάς 2005).

Η επιλογή της έννοιας της 'ικανοτήτων' ως οργανωτικής αρχής της δια βίου μάθησης, δεν περιορίζεται σε μια μορφή κεκτημένης γνώσης αλλά *θεσπίζεται, κυρώνεται, κατανέμεται, διαχέεται, διανέμεται, επεκτείνεται* σε όλα τα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το περιεχόμενο των 'ικανοτήτων' στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης συμπεριλαμβάνει τις έννοιες των 'ακαδημαϊκών' (academic), των 'εργασιακών (workplace) και των 'εγκάρσιων' (transversal) ικανοτήτων (OECD 2001, Επιτροπή 2009), και συνδέεται με ριζικές αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και στις σχέσεις εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας στο πλαίσιο μιας μετρήσιμης «Ευρώπης της γνώσης» (Πασιάς 2008, Φλουρής & Πασιάς 2009). Η προοπτική της κοινωνίας των 'ικανοτήτων' δεν αφορά μόνο σε αλλαγές στις διαδικασίες

διδασκαλίας-μάθησης, στην υλικοτεχνική υποδομή και τα μέσα, στη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής τεχνο-κουλτούρας. Αφορά, κυρίως, στο ίδιο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, στην καταστασιακή σχέση της με τη γνώση και την εξουσία, στις νέες ταξινομίες της γνώσης και στην ιεράρχηση των δεξιοτήτων που αυτό οφείλει να αναπτύσσει, να καλλιεργεί και να προωθεί στην προοπτική μιας 'Ολοκληρωτικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας' (Bonal & Rambla 2003, Flouris & Pasias 2008).

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα και η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζονται ριζικά από αυτές τις αλλαγές και συνδέονται με ουσιαστικές μεταβολές στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο, με τη διαμόρφωση ενός νέου προφίλ του εκπαιδευτικού και την καθιέρωση νέων παιδαγωγικών σχέσεων και αντιλήψεων που εστιάζουν στις πρακτικές λογοδοσίας και επιτελεστικότητας (Pasias & Roussakis 2013). Οι παραδοσιακοί μηχανισμοί μετάδοσης και διάχυσης της γνώσης στο σχολείο αποδομούνται και αντικαθίστανται από νέα ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης. Οι διαδικασίες της μάθησης (learning) συνδέονται άμεσα με τους στόχους της νέας γνώσης και των νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ένταξη στην «οικονομία των ικανοτήτων» και τις αλλαγές στα πρότυπα και τους σύγχρονους όρους παραγωγής, καταμερισμού της εργασίας και κατανάλωσης που επιβάλλει η επικυριαρχία του νεοφιλελεύθερου οικονομικού μοντέλου (Φλουρής και Πασιάς 2005). Στα πλαίσια του συγκεκριμένου παραδείγματος που αντλεί από το χώρο της αγοράς, των επιχειρήσεων και των διεθνών οικονομικών οργανισμών, το σχολείο από «οργανισμό μάθησης» μετατρέπεται σε «επιχειρησιακό οργανισμό», καθίσταται σε μεγάλο βαθμό ουδέτερο και ερμηνεύεται ως μια σειρά από αλληλένδετα στοιχεία, τα οποία είναι σε θέση να μετασχηματίσουν τις διάφορες εισροές στα επιθυμητά αποτελέσματα (Morley & Rassol 2000). Το πλαίσιο γίνεται '*δια βίου μάθηση*', η «εκπαίδευση» μεταλλάσσεται σε «μάθηση», (learning), η γνώση μετατρέπεται σε μετρήσιμες «ικανότητες» (competences), η ισότητα των ευκαιριών μετατρέπεται σε '*προσβασιμότητα*', η εργασία σε '*καταρτισιμότητα*' και '*απασχολησιμότητα*', η ενεργός συνείδηση σε '*ικανότητα επιτέλεσης*' και προσαρμόζεται σε πρότυπα αντίστοιχα με αυτά της νεοφιλελεύθερης '*οικονομίας της γνώσης*' : *ανταγωνιστικότητα, ευέλικτη και ελαστική απασχόληση, ευελφάλεια προσαρμοστικότητα, αποδοτικότητα*. Ο ρόλος της αγοράς αναβαθμίζεται ενώ ο δημόσιος τομέας βρίσκεται σε υποχώρηση (Flouris & Pasias 2008).

Ως αποτελεσματική θεωρείται η μάθηση που βασίζεται στην ατομική επιτέλεση (performativity), την επάρκεια και την αποδοτικότητα (efficiency) στο μετασχηματισμό της πληροφορίας και των δεξιοτήτων σε καινοτόμες πρακτικές και εφαρμοσμένη γνώση. Λέξεις, όπως 'καταρτισιμότητα', 'απασχολησιμότητα', 'ευέλικτη και ελαστική απασχόληση' αντιπροσωπεύουν τους βασικούς πολιτικο-διαχειριστικούς όρους για την κατανόηση : α) αφενός της αποδόμησης του κοινωνικού και εργασιακού μοντέλου και β) των σχέσεων προετοιμασίας, ένταξης και καταμερισμού της εργασίας σε ένα νεοφιλελεύθερο, διεθνοποιημένο, ανταγωνιστικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο οικονομικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, ο χώρος της εκπαίδευσης κυριαρχείται από μια τεχνοκρατική- διαχειριστική αντίληψη που προωθεί ένα σύνολο τεχνολογιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, λογοδοσίας και επιτήρησης των εκπαιδευτικών, με διακριτούς στόχους, διαδικασίες ελέγχου της χρήσης και των αποτελεσμάτων της γνώσης και μετρήσεων της απόδοσης και των επιδόσεων των μαθητών (Gleeson & Husbands 2003, Ball 2004). Η εκπαίδευση, το σχολείο, οι δάσκαλοι, οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να ικανοποιήσουν/ επιτύχουν συγκεκριμένα κριτήρια που έχουν τεθεί και αφορούν τη μετρήσιμη όψη/εκδοχή της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων (Sahlberg 2010).

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, ο εκπαιδευτικός θεσμός βρίσκεται αντιμέτωπος με την πρόκληση της 'εκ-μάθησης' να ζήσει και να επιβιώσει με αβέβαιες επιλογές σε ένα διεθνοποιημένο και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον πολιτικής αστάθειας, κοινωνικής απορρύθμισης και οικονομικής διακινδύνευσης. Η επικράτηση και η εγκαθίδρυση μιας αγοραίας 'κοινωνίας της γνώσης' αφορά στην προοπτική μιας κοινωνίας στην οποία ο δημόσιος, παιδαγωγικός και χειραφετητικός χαρακτήρας του σχολείου αποδομείται σταδιακά αλλά σταθερά. Μιας κοινωνίας στην οποία, η εκπαίδευση από διαδικασία ατομικής και συλλογικής χειραφέτησης μετατρέπεται σε ιδιωτική συναλλαγή, σε υπόθεση ατομικής

ευθύνης, σε αποτέλεσμα ποσοτικής μέτρησης, σε προϊόν εμπορευματικής διαμεσολάβησης. Η έμφαση δίδεται πλέον στα αποτελέσματα της μάθησης, τις εκροές, τα προϊόντα της μάθησης, τα προσόντα. Αποδεκτή γνώση είναι η χρηστική γνώση, η μετρήσιμη γνώση, η διαχειρίσιμη γνώση, η εμπορευματική γνώση (Πασιάς 2008, Flouris-Pasias 2008).
Οι «πολιτικές των αριθμών» (policy by numbers) δεν είναι απλώς παρούσες αλλά κατέχουν κυρίαρχη θέση στην παραπάνω ανάγνωση (Grek 2009. Ο δεσμός «*ποιότητας και ελέγχου*» (audit/quality nexus) θεωρείται καθοριστικό στοιχείο των σύγχρονων 'πολιτικών της γνώσης' (Pasias & Roussakis 2012b). Ο εκπαιδευτικός χώρος πρέπει να καταστεί ορατός, διαφανής και συγκρίσιμος μέσα από την τυποποίηση, τη μετρησιμότητα, την επιτελεστικότητα, την αποτελεσματικότητα. Οι δείκτες και τα κριτήρια ποιότητας «*αποτελούν το νέο αίμα της εκπαίδευσης*» (Ozga et al. 2011), τα standards «*συνιστούν βασικά συστατικά στοιχεία στη διακυβέρνηση της νέας οικονομίας της εκπαίδευσης*» (Lawn 2011). Ταυτόχρονα, το νέο πλαίσιο της επιτήρησης αφορά στον έλεγχο των υποκειμένων (ατομικών και συλλογικών) μέσα από διαδικασίες ενσωμάτωσης, αφομοίωσης, επιλεκτικής συμμετοχής, υπόρρητης άσκησης της εξουσίας, αυτοκυβέρνησης και αυτοελέχου. Παράλληλα συμπληρώνεται από πρακτικές συμμετοχής, διαβούλευσης, διαφάνειας, ομοιοστασίας, αποδοχής, ισομορφισμού και εναρμόνισης, πλαισιώνεται με επιστημονική νομιμοποίηση και τεχνοκρατική επικύρωση και υποστηρίζεται από τεχνολογίες επιτήρησης, λογοδοσίας και θέασης στην προοπτική της διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού 'Πανοπτικού' (Πασιάς 2005, 2008).

5. ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΗΡΗΣΗΣ, Η ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ ΚΑΙ Η ΑΝΑΛΩΣΙΜΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Το παραπάνω ερμηνευτικό πλαίσιο της «νεοφιλελεύθερης και μετρήσιμης Ευρώπης των τεχνοκρατών» βασίζεται σε *σχηματισμούς λόγου* όπως απελευθέρωση αγορών, οικονομική αποτελεσματικότητα, επιχειρησιακή λογική, λιγότερο κράτος, ανταγωνιστικότητα, αποδόμηση των εργασιακών σχέσεων, διακυβέρνηση τεχνοκρατών, καθώς και νέες μορφές κοινωνικής λογοδοσίας και αποτίμησης στο πλαίσιο της συγκρότησης μιας 'κοινωνίας επιτήρησης και ελέγχου' (Φλουρής και Πασιάς 2005, 2009, Pasias & Roussakis 2012b) υπήρξε απολύτως ορατό στο πρόσφατο ελληνικό παράδειγμα της διαχείρισης της κρίσης του χρέους (2010-2013) και αποτελεί τη σύγχρονη εκδοχή της «τεχνο-διακυβέρνησης» στον ευρωπαϊκό χώρο. Οι σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής *διακυβέρνησης* που επιβάλλονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο προέρχονται από την επικράτηση των *νεοφιλελεύθερων* και *τεχνο-διαχειριστικών* αντιλήψεων στο χώρο της πολιτικής και της οικονομίας και συνοδεύονται από τον ηγεμονικό ρόλο των διεθνών οικονομικών οργανισμών (OECD, WB, IMF) και μιας 'ευρωκρατικής ελίτ' (eurocrats) (τεχνοκρατών-γραφειοκρατών-διαχειριστών) με σκοπό τη διαμόρφωση, ανάπτυξη και προώθηση ενός ευρύτερου πλαισίου *εκπαιδευτικών προτύπων* (Rutkofski 2007, Sellar & Lingard 2013, Grek 2013). Το πλαίσιο των προτύπων επιβάλλει καθεστώτα αξιολόγησης και λογοδοσίας (testing and accountability regimes) που βασίζονται στην εκτεταμένη εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης με βάση προκαθορισμένα standards και υψηλού επιπέδου αποδόσεις (high stakes testing) (Lawn 2011, Lingard et al. 2013).
Οι πολιτικές της επιτήρησης συνδέονται με την εγκαθίδρυση της *πολιτικής των αριθμών* (policy by numbers) (πρότυπα, κριτήρια, δείκτες ποιότητας, αυστηρά χρονοδιαγράμματα, έλεγχος επίτευξης μετρήσιμων στόχων) και την εφαρμογή *τεχνολογιών επιτήρησης και ελέγχου* και συνιστούν μια 'κατασκευή' συμβολικού όσο και πραγματικού ελέγχου του σχεδιασμού και των πολιτικών που αναπτύσσονται στο εθνικό επίπεδο (Lawn & Grek 2012, Pasias & Roussakis 2012b). Η *διακυβέρνηση των αριθμών* (governing by numbers) βασίζεται στην ανάπτυξη κριτηρίων και δεικτών ποιότητας, εργαλείων μέτρησης και διαδικασιών αξιολόγησης και συνιστά μια διακριτή πολιτική και ιδεολογική πράξη στο πλαίσιο της διαμόρφωσης μιας 'αγοραίας' και 'μετρήσιμης' Ευρώπης της γνώσης (Grek, 2008, Lawn 2011). Στο πλαίσιο της παραπάνω λογικής, η εκπαίδευση πρέπει να καταστεί ορατή, διαφανής και συγκρίσιμη μέσα από την τυποποίηση, τη μετρησιμότητα, την επιτελεστικότητα, την αποτελεσματικότητα (Φλουρής και Πασιάς 2009, Lingard 2013).

Πρόκειται για την ίδια ακριβώς λογική που συναντάμε και στην επιταγή ότι «μόνον εάν επιτευχθούν οι μετρήσιμοι στόχοι (αριθμοί) της βίαιης οικονομικής αναπροσαρμογής η χώρα θα παραμείνει στη ζώνη του ευρώ και θα επιζήσει στην μετά την κρίση εποχή…».

Πολλοί υποστηρίζουν ότι οι ευρωπαϊκές πολιτικές αφορούν, μεταξύ άλλων, «*στον έλεγχο και την επιτήρηση των υποκειμένων (ατομικών και συλλογικών) μέσα από την εφαρμογή τεχνολογιών που εξυπηρετούν τη μεταφορά της έμφασης και της εστίασης από τα κυρίαρχα διακυβεύματα της ευρωπαϊκής πολιτικής (έλλειμμα νομιμοποίησης, δημοκρατίας, διαφάνειας, κοινωνικής συνοχής) προς τη νομιμοποίηση της διακυβέρνησης και την αναπαραγωγή της εξουσίας των ευρωκρατών. Τεχνολογιών που κινητοποιούνται προκειμένου να αποσπαστεί ο διάλογος από την αναζήτηση της απουσίας των συμβόλων και της δυστοκίας των (οικονομικών και κοινωνικών) ευρωπαϊκών πολιτικών υπέρ της επικράτησης μιας κοινωνικής και οικονομικής δυστοπίας των αριθμών (φτωχοποίηση, περιθωριοποίηση, κοινωνικός αποκλεισμός), η οποία παρατηρείται τα τελευταία χρόνια όχι μόνον σε τμήματα των ευρωπαϊκών κοινωνιών αλλά και σε ολόκληρες χώρες του ευρωπαϊκού, κυρίως, νότου*» (Πασιάς, 2012).

Το περιεχόμενο και οι κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών στο πλαίσιο της σύγχρονης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που παρατηρείται στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, ελέγχονται καθοριστικά από τις νέες σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των αριθμών και της πολιτικής, μεταξύ της αγοράς και της πολιτικής, μεταξύ της αγοράς και της κοινωνίας, μεταξύ της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός θεσμός συναντάται σε μια άνιση μάχη με τις σύγχρονες νεοφιλελεύθερες θεωρήσεις για το ανθρώπινο κεφάλαιο και την οικονομική και κοινωνική αναπαραγωγή. Οι ριζικές αλλαγές (νομικού, θεσμικού και οικονομικού χαρακτήρα) στο χώρο της εργασίας (κατεδάφιση των εργασιακών σχέσεων, ευέλικτες μορφές απασχόλησης, ανεπάρκεια αντισταθμιστικών πολιτικών) οδηγούν στην αύξηση της ανεργίας και τον οικονομικό αποκλεισμό, με συνέπεια την αποδόμηση βασικών στοιχείων της ιδιότητας και περιορισμούς στα δικαιώματα του πολίτη. Τα παραδείγματα από τις επιπτώσεις της πρόσφατης οικονομικής και πολιτικής κρίσης στην Ελλάδα είναι αφοπλιστικά: κρίσιμες αποφάσεις υπαγορεύονται από εξωεθνικά/εξωθεσμικά κέντρα λήψης αποφάσεων, λαμβάνονται ερήμην των πολιτών και ελέγχονται ως προς τη συνταγματικότητα τους. Ευρύτερα στρώματα της κοινωνίας στερούνται βασικών κοινωνικών και εργασιακών κεκτημένων και δικαιωμάτων (εργασίας, υγείας, πρόνοιας, ασφάλειας) και τίθενται σε καθεστώς οικονομικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Ευρύτερα στρώματα της νεολαίας (και όχι μόνον αυτών που προέρχονται από ασθενή οικονομικά και κοινωνικά στρώματα) στερούνται βασικών δικαιωμάτων πρόσβασης και ισότητας ευκαιριών στα πεδία της γνώσης και της εργασίας.

Ο ηγεμονισμός της 'αγοράς' δεν συνοδεύεται απλώς από την αύξηση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Η 'αγορά' λειτουργεί σε βάρος της πολιτικής, επιδιώκει την έκπτωση του δημόσιου λόγου και χώρου. Εάν πολίτης σημαίνει το δικαίωμα να έχεις δικαιώματα, τότε στο στενό πλαίσιο που ορίζεται από μια ολοκληρωτική κηδεμονία της αγοράς, αλλοιώνεται το νόημα και η θεμελιώδης σχέση μεταξύ του πολίτη και των δικαιωμάτων. Ο πολίτης του 'δήμου' μετατρέπεται σε πολίτη της 'αγοράς', σε 'αγοραίο πολίτη'. Εάν θεωρήσουμε ότι η εκπαίδευση και τα δικαιώματα του πολίτη ελέγχονται από τις 'ελευθερίες' της αγοράς τότε είναι 'δικαιώματα της αγοράς'. Εάν όμως η εκπαίδευση και τα δικαιώματα είναι 'δικαιώματα της αγοράς' τότε αποκτούν νόημα μόνον όταν ο πολίτης μπορεί να τα αγοράσει!

Ο (άνεργος, φτωχός, αποκλεισμένος) πολίτης ουσιαστικά στερείται των βασικών πολιτικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών δικαιώματα (συμμετοχή, εργασία, μόρφωση, επικοινωνία, ασφάλεια). Έχει όμως τη δυνατότητα να συνάπτει συμβόλαια. Ο 'αγοραίος' πολίτης είναι ο πολίτης που έχει τη δυνατότητα να συνάψει συμβόλαια στο πλαίσιο της αγοράς : συμβόλαια ευέλικτων μορφών εργασίας, συμβόλαια δικαιόχρησης της γνώσης, συμβόλαια ορισμένου χρόνου φοίτησης, συμβόλαια διακριτών μορφών πιστοποίησης των προσόντων. Συμβόλαια όμως που έχει τη δυνατότητα να πληρώσει. Στην κοινωνία της αγοράς, η τραγωδία (ειδικά των αποκλεισμένων) αγοραίων πολιτών δεν αφορά μόνο στην εμπορευματοποίησης της

γνώσης (ότι δηλαδή πρέπει να πληρώσουν για αυτήν). Αντίθετα αφορά στην εμπορευματοποίηση των ίδιων. Απλά έχουν λίγη αξία ως εμπόρευμα για να επενδύσει η αγορά σε αυτούς!

Η επικράτηση του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος και των «αγοραίων/ τεχνοκρατικών» αντιλήψεων και πρακτικών συνδέονται άμεσα με την εισαγωγή των εννοιών της *αβεβαιότητας*, της *επισφάλειας* και της *αναλωσιμότητας* στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Με δεδομένους τους ριζικούς μετασχηματισμούς στους χώρους της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας που καθορίζονται από νέες ευέλικτες (flexible), ευελφαλείς (flexicure) και επισφαλείς (precarious) σχέσεις εργασίας και επιβάλλονται από τα κράτη, τις επιχειρήσεις και τις αγορές, και τις περιορισμένες προοπτικές απασχόλησης των αποφοίτων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ο εκπαιδευτικός θεσμός καθίσταται *επισφαλής* (precarious institution). Το παράδειγμα της 'αγοράς' οδηγεί 'εκ του ασφαλούς' στη διαμόρφωση μιας «*επισφαλούς κοινωνίας*» (precarious society) και τη συγκρότηση ενός επισφαλούς (μορφωμένου, εξειδικευμένου, πολιτισμένου αλλά και άνεργου) «αγοραίου» ανθρώπινου δυναμικού, του «*πρεκαριάτου*» (precariat) ως της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής συνεκδοχής και μετεξέλιξης του σύγχρονου «προλεταριάτου» στις αγοραίες κοινωνίες της γνώσης (Standing, 2011, Allen & Ainley, 2011).

Καταληκτικά, επισημαίνουμε ότι η εργαλειακή, τεχνοκρατική και οικονομίστικη αντίληψη για τη μεταφορά του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος της 'αγοράς' στο χώρο της εκπαίδευσης, συνδέονται άμεσα με την εισαγωγή της έννοιας της '*αβεβαιότητας*' και της '*αναλωσιμότητας*' στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Στην αβέβαιη οικονομία και κοινωνία της αγοράς, η γνώση και η εργασία μετατρέπονται από δικαιώματα σε εμπορευματικά, καταναλωτικά και αναλώσιμα προϊόντα, με συνέπεια οι κάτοχοι (οι 'πολίτες') να θεωρούνται και να είναι επισφαλείς. Επισφαλής εργαζόμενος και 'αναλώσιμη' γνώση, όμως, σημαίνουν ότι τόσο το '*αντικείμενο*' όσο και το '*υποκείμενο*' της γνώσης - ατομικό και συλλογικό - θεωρούνται '*αναλώσιμα*'. Κατ΄ αυτόν τον τρόπο, το διακύβευμα καθίσταται αφοπλιστικό : η εκπαίδευση καθίσταται ένας αβέβαιος θεσμός, οι απόφοιτοί του ως εργαζόμενοι είναι επισφαλείς, ως πολίτες άνευ δικαιωμάτων είναι αναλώσιμοι, με αποτέλεσμα όχι μόνον ευρύτερες κοινωνικές ομάδες αλλά και η ίδια η κοινωνία να καθίσταται '*αναλώσιμη*'!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allen, M., Ainley, P. (2011) The precariat: the new dangerous class, *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), pp. 255-261.

Alexiadiou, N. (2007) The Europeanisation of education policy: Researching changing governance and 'new' modes of regulation, *Research in Comparative and International Education*, 2 (2), pp. 102–116.

Altbach, P.G., Teichler, U. (2001) Internationalization and Exchanges in a Globalized University, *Journal of Studies in International Education*, 5(1), pp. 5-25.

Appadurai, A. (1996) *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization* (Minneapolis, University of Minnesota Press).

Ball.S.J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Educational Policy*, 18 (2), pp.215-228.

Ball, S.J. (2004) Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society, in Ball, S.J. (Ed.) *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, (London, Routledge Falmer), pp. 143-155.

Ball, S.J. (2009) Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state', *Journal of Education Policy*, 24(1), pp. 83-99.

Barnett, R. & Griffin, A. (eds) (1997) *The End of Knowledge in Higher Education*, (London, Cassell).

Beck, U. (2000), *World Risk Society*, Cambridge: Polity Press.

Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, (London,Taylor & Francis).
Besley,T., Peters, M.A. (2005) The Theatre of Fast Knowledge: Performative Epistemologies in Higher Education, *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 27, pp.111–126.
Bonal, X. (2003) The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies, *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), pp. 159-175.
Bonal, X., Rambla,X. (2003) Captured by the Totally Pedagogised Society: teachers and teaching in the knowledge economy, *Globalisation, Societies and Education*, 1 (2), pp. 169-184.
Burton-Jones, A. (1999) *Knowledge Capitalism: business, work and learning in the new economy* (Oxford,Oxford University Press).
Castells, M (1998) *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. I: *The Rise of the Network Society* (Oxford, Blackwell).
Ciancanelli, P. (2007) (Re)producing universities : knowledge dissemination, market power and the global knowledge commons", in Epstein D. et al. *Geographies of Knowledge, Geometries of Power : Framing the Future of Higher Education*, (London, Routledge), pp.67-84.
Dale, R. (2000) Globalisation and education: Demonstrating a 'common world education culture' or locating a 'globally structured educational agenda, *Educational Theory*, 50 (4), pp. 427–48.
Deem, R. (2001) Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important? , *Comparative Education*, 37(1), pp. 7-20.
Deem, R., Brehony, K. (2005) Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education, *Oxford Review of Education*, 31 (2), pp. 217–235.
Deleuze, G. (1992) Postscript on the Societies of Control, *October*, (59), (Cambridge, MA, MIT Press) pp. 3-7.
Epstein D., et al. (eds) (2007) *Geographies of Knowledge, Geometries of Power : Framing the Future of Higher Education*, World Year Book of Education, (London, Routledge).
Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006) *Επίτευξη της Ατζέντας Εκσυγχρονισμού για Πανεπιστήμια: Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα*, COM(2006) 208, Βρυξέλλες, 10.5.2006.
Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009) *Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει*,, COM (2009) 640 τελικό, Βρυξέλλες, 25.11.2009.
Fairclough, N. (2013) Critical discourse analysis and critical policy studies, *Critical Policy Studies*, 7(2), pp.177-197.
Flouris, G & Pasias, G. (2008) Education at risk ? Discourses of Dystopia and the new 'Panopticon' in the 'Europe of knowledge', in Pereyra M. A. (ed), *Changing Knowledge and Education. Communities, Mobilities and New Policies in Global Societies*, (N.Y., Peter Lang), pp. 151-170.
Foucault, M. (1987) *Εξουσία, γνώση, ηθική* (Αθήνα, Ύψιλον).
Forstorp, P-A., Mellström, U. (2013) Eduscapes: interpreting transnational flows of higher education, *Globalisation, Societies and Education*, 11(3), pp. 335-358.
Giroux, A. (2003) Selling Out Higher Education', *Policy Futures in Education,* 1(1), pp. 179-200.
Gleeson, D., Husbands, C. (eds) (2001) *The Performing School: managing, teaching and learning in a performance culture*, (London: Routledge).
Grek, S. (2008) From Symbols to Numbers: the shifting technologies of education governance in Europe, *European Educational Research Journal*, 7 (2), pp.208-218.
Grek, S. (2009) Governing by Numbers: the Pisa 'effect' in Europe, *Journal of Education Policy*, 24 (11), pp. 23-37.
Grek (2013) Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy, *Journal of Education Policy*, 28(5), pp. 695-709.

Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity* (Buckingham, Open University Press).
Henry, M., Lingard,B., Taylor,S., Rizvi,F. (2001) The OECD, Globalisation and Education Policy, (Oxford, Pergamon).
Hellström, T., Raman, S. (2001) The commodification of knowledge about knowledge: knowledge management and the reification of epistemology, *Social Epistemology,* 15(3), pp.139-154.
Howarth, D. (2008) *Η έννοια του λόγου* (Αθήνα, Πολύτροπον).
Jessop, B., Fairclough, N., Wodak, R. (2009) *Education and the knowledge based economy in Europe*, (Rotterdam, Sense Publishers).
Laclau, E., Mouffe, C. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical democratic Politics* (London, Verso).
Lawn, M (2011) Standardizing the European Education Policy Space, *European Educational Research Journal*, 10 (2), pp. 259-272.
Lingard, B., Martino, W., Goli Rezai-Rashti, G. (2013) Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments, *Journal of Education Policy,* 28(5), pp. 539-556.
Luke, C. (2006) Eduscapes: Knowledge capital and cultures, *Studies in Language & Capitalism,* 1, pp. 97-120.
Lynch, K. (2006) Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education, *European Educational Research Journal,* 5(1), pp. 1-17. .
Lyotard, J.F. (1984) *The Postmodern Condition*: A Report to Knowledge (Manchester, Manchester Univeristy Press).
Marginson, S., Rhoades, G. (2002) Beyond National States, Markets, and Systems of Higher Education: A Glonacal Agency Heuristic, *Higher Education*, 43, pp. 281–309.
Marginson, S. (2007) Have global academic flows created a global labour market?, in Epstein D. et al., *Geographies of Knowledge, Geometries of Power : Framing the Future of Higher Education*,(NY & London, Routledge), pp.305-318.
Morley, L., Rassol, N. (2000) School effectiveness: new managerialism, quality and the Japanization of education, *Journal of Education Policy,* 15 (2), pp. 169-183.
Moutsios, S. (2010) Power, politics and transnational policy-making in education, *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), pp.121-141.
Normand, R. (2010) Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education, *European Educational Research Journal*, 9 (3), pp. 407-421.
Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M. (2001) *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty,* (Cambridge, Polity Press).
OECD (2001) *Defining and Selecting Key Competencies* (Paris, OECD).
Olssen, M. (2006) Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism, *International Journal of Lifelong Education*, 25 (3), pp. 213 – 230.
Ozga, J, Dahler-Larsen, P, Segerholm, C., Simola, H (eds) (2011) *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*, (London, Routledge).
Πασιάς, Γ. (2005) Η 'ΑΜΣ' ως πολιτική 'εκμάθησης', ως πρακτική 'θέασης' και ως τεχνολογία 'επιτήρησης'. Επίκαιρος λόγος για την επανάκτηση της δημοφιλίας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην 'Ευρώπη της Γνώσης, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ.5, σσ. 13-49.
Πασιάς, Γ. (2008) Ο εκπαιδευτικός, η αγορά και το 'Πανοπτικό' : πλαίσιο προσόντων, κουλτούρα μάθησης και τεχνολογίες επιτήρησης στην 'Ευρώπη της γνώσης'. Στο Καψάλης, Γ., Κατσίκης, Ν. (επιμ). *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, ΠΤΔΕ Πανεπ Ιωαννίνων, σσ. 160-167.
Πασιάς, Γ. (2012) Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών, στο Τριλιανός, Α., κα. (επιμ), *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (Αθήνα, Διάδραση), σσ. 41-51.

Pasias, G., Roussakis, Y. (2012a) "Who marks the bench?" A critical review of the neo-European educational "paradigm", *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1), pp. 127-141.

Pasias, G., Roussakis, Y. (2012b) Current «policies of knowledge» in the European Union: Mapping and critically assessing «quality» in a «measurable» Europe of Knowledge, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 303-324.

Pasias, G., Roussakis, Y. (2013) Discourses of Quality, Practices of Performativity: Restructuring Teacher Education and Professional Development Policies in the "Europe of Knowledge", in Karras, K. G. et al., *Education and Teacher Eucation Worldwide*. Current Reforms, Problems and Challenges, University of Crete/Dept. of Primary Teachers Education, Rethymno, Crete, pp. 39-48.

Paulston, R. G. (ed) (1996) Social *Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change* (New York, Garland Publishing).

Peters,, M.A. (2007) Knowledge Economy, Development and the Future of Higher Education (Rotterdam, Sense Publishers).

Reich, R. (1991) *The Work of Nations* (N.Y., Vintage Press).

Rinne, R. (2008) The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies, and the Case of Finland, *Policy Futures in Education*, 6 (6), pp.665-680.

Rizvi, F., Lingard, B. (2010) *Globalising Education Policy* (Abington,UK, Routledge).

Robertson, S. (2005) Re-imagining and rescripting the future of education: Global knowledge economy discourses and the challenge to education systems, *Comparative Education.* 41(2), pp. 151–70.

Robertson, S.L, Bonal, X., Dale, R. (2002) GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization', *Comparative Education Review*, 46(4), pp. 472-496.

Room, G. (2005) Policy Benchmarking in the European Union, *Policy Studies*, 26(2), pp.117--132.

Rutkofski, D. (2007) Converging us softly: how intergovernmental organizations promote neoliberal education policy, *Critical Studies in Education*, 48 (2), pp. 229-247.

Sahlberg, P. (2010) Rethinking accountability in a knowledge society, *Journal of Educational Change*, 11(1), pp.45-61.

Sellar, S., Lingard, B. (2013) The OECD and global governance in education, *Journal of Education Policy*, 28:5, pp.710-725.

Shore C., (2008) 'Audit culture and liberal governance: Universities and the politics of Accountability, *Anthropological Theory*, 8(3), pp.278-298.

Standing, G. (2011) *The precariat: the new dangerous class* (London, Bloomsbury).

Stehr, N. (1994) *Knowledge Societies*, (London, Sage).

Wodak, R. (2002) Aspects of Critical Discourse Analysis, *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* , 36, pp. 5-31.

Φλουρής, Γ., Πασιάς, Γ. (2005) Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα, στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ), *Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας*, εκδ. ΕΔΙΑΜΜΕ/ΠΤΔΕ Πανεπ. Κρήτης, Ρέθυμνο, σσ. 91-111.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2009) Προς την 'μετρήσιμη' Ευρώπη της γνώσης : Η ελλειμματική διαχείριση των συμβόλων και η διακυβέρνηση των αριθμών, στο Κουτσελίνη, Μ. κα. (επιμ), *Τιμητικός Τόμος Μιχ. Ι. Μαραθεύτη*, εκδ. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Λευκωσία, σσ. 441-466.

Φλουρής, Γ., Πασιάς, Γ. (2012) Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία της «κρίσης»: γεωγραφίες της γνώσης, γεωμετρίες της εξουσίας και η διαχείριση του διακυβεύματος, στο Μαλαφάντης, Κ.Δ., κα. (επιμ), (2012), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (Αθήνα, Διάδραση), σσ. 3-27.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ : ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20ου αι.: ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ Ή ΧΩΡΟΣ ΠΟΛΥΠΛΕΥΡΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ;

Αθηνά ΚΑΓΙΑΔΑΚΗ, εκπαιδευτικός, διδάκτορας πανεπιστημίου Ρουέν (Γαλλία)

Την πρώτη δεκαετία του 20ου αι. παρουσιάζεται έντονη κινητικότητα στην εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας στην Ελλάδα και στις ελληνικές κοινότητες του εξωτερικού με αιχμή την εκπαίδευση των ξενόγλωσσων μαθητών.

Το 1909 η *Ένωσις των Ελληνίδων* εκδίδει τον εσωτερικό κανονισμό του εκπαιδευτικού τμήματος «*μετά περιλήψεως περί του φροεβελιανού συστήματος*» το οποίο περιέχει και το πρόγραμμα των τάξεων του πρότυπου νηπιακού κήπου και του λαϊκού νηπιαγωγείου του έτους 1908-09. Το 1908 επίσης με τη φροντίδα της ΙΜΘ εκδίδονται τα «*Σχολικά προγράμματα και διδακτικαί οδηγίαι*» για τα νηπιαγωγεία των ξενόφωνων ελληνικών κοινοτήτων της Μακεδονίας.

Τα δυο κείμενα εκφράζουν με σαφήνεια δυο διαφορετικά ρεύματα που συγκρούονταν στους κόλπους του ελληνικού νηπιαγωγείου και σηματοδοτούν τις μεγάλες αλλαγές που συμβαίνουν στην εκπαίδευση τις πρώτης παιδικής ηλικίας από τις αρχές του 20ου αι. Επίσης τα δυο προγράμματα αντανακλούν τις εξελίξεις στο φρεμπελιανό κίνημα στην Ελλάδα καθώς και την επίδραση που είχαν στην εκπαίδευση τα πολιτικά γεγονότων που συγκλόνισαν τις Βαλκανικές χώρες στις αρχές του 20ου αι.

Η μελέτη τους αποκαλύπτει τη θέση που κατέχει το παιδί και η εκπαίδευσή του αλλά και το πώς αντιλαμβάνονταν οι συντάκτες τους την έννοια της γνώσης.

During the first decade of the 20th century we observe an important mobility in early childhood education in Greece and inside the Greek communities of Ottoman Empire, mainly on the subject of the education of the "*xenophone*" populations. In 1909, the corporation *Union of Greek women* edits the regulation of the educational department with a summary of the froebelian system and the program of the model kindergarten and the popular kindergarten of the school year 1908-09. Also in 1908 the bishop of Thessaloniki edits the "*School programs and teaching instructions for the kindergartens of the xenophone Greek populations*."

The two texts express clearly two different conflicted currents in the early childhood education and mark the important changes which influence the Greek early childhood education. The two programs also reflect the evolution in the froebelian movement in Greece and other countries and the influence of the important political events which agitate the Balkan countries during the first years of the 20th century.

Their study reveals the place of the young child and his education and how the authors of the two texts apprehend the meaning of knowledge.

1. Εισαγωγή

Στα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 20ου αι σημαντικά γεγονότα όπως η διαφαινόμενη διάλυση της Οθωμανικής αυτοκρατορίας καθώς και οι συγκρούσεις των διαφορετικών εθνοτήτων που κατοικούν στο νότο της βαλκανικής χερσονήσου, επιταχύνουν τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Το ερώτημα που απασχολεί (από τα τέλη ήδη του 19ου αι) επιθεωρητές εκπαίδευσης, μέλη των ελληνικών κοινοτήτων και προξενικές αρχές είναι ο μεγάλος αριθμός σλαβόφωνων μαθητών που ξεκινούν το δημοτικό σχολείο χωρίς να έχουν κατακτήσει την ελληνική γλώσσα. Η πιθανότητα ένωσης της Μακεδονίας με την Ελλάδα δίνει επίσης νέα διάσταση στο γεγονός : οι ξενόφωνοι πληθυσμοί δεν αντιμετωπίζονταν πλέον ως ένα πρόβλημα των ελληνικών κοινοτήτων της Μακεδονίας αλλά ως ένα μείζον εθνικό ζήτημα. Μέσα στο συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο, διαφαίνεται μια νέα

προσέγγιση στην εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας στο Ελληνικό κράτος και στις ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής αυτοκρατορίας.

Τα νέα αυτά δεδομένα φέρνουν αλλαγές τόσο στα ποσοτικά όσο και στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των νηπίων. Στα ποσοτικά χαρακτηριστικά σημειώνουμε τη ραγδαία αύξηση του αριθμού των ελληνικών νηπιαγωγείων στη Μακεδονία και τη Μικρά Ασία ειδικά μέσα στην πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αι. Πρόκειται για το δεύτερο κύμα μαζικής ίδρυσης νηπιαγωγείων στη Μακεδονία, το πρώτο σημειώθηκε αμέσως μετά την ανακήρυξη της Βουλγαρικής εξαρχίας, το 1878. Ακόλουθο είναι η αυξανόμενη ζήτηση νηπιαγωγών για τη στελέχωση των νέων σχολείων.

Παράλληλα με την ίδρυση νέων νηπιαγωγείων στη Μακεδονία παρατηρείται ένα όλο και πιο έντονο ενδιαφέρον για τις μεθόδους, τα μέσα, την ποιότητα και κυρίως τα παράγωγα της παρεχόμενης εκπαίδευσης των νηπίων. Μέσα στην πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αι. οι ιδέες αυτές αποκρυσταλλώνονται και αποκτούν συγκεκριμένη μορφή. Αιχμή του δόρατος είναι η αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των ξενόφωνων νηπίων.

Αποκορύφωμα και κατάληξη αυτής της κίνησης είναι η έκδοση του εγχειριδίου με τίτλο «*Σχολικά προγράμματα και διδακτικαί οδηγίαι*» *Α. Τα νηπιαγωγεία των ξενοφώνων ελληνικών κοινοτήτων.* Το έργο εκδόθηκε το 1908, με τη φροντίδα της Μητρόπολης Θεσσαλονίκης και συντάκτης της είναι ο φιλόλογος Ευθύμιος Μπουντώνας, επιθεωρητής των ελληνικών σχολείων της Μακεδονίας. Το βιβλίο, ένα αναλυτικό πρόγραμμα ουσιαστικά για τα ξενόγλωσσα νήπια διατρέχεται από μια νέα φιλοσοφία και αποτελεί τομή καθώς δεν είναι δυνατόν να συγκριθεί με κανένα από τα προγράμματα του ελληνικού νηπιαγωγείου που κυκλοφόρησαν από το 1840 ως εκείνη την εποχή.

Τον αμέσως επόμενο χρόνο το σωματείο *Ένωσις των Ελληνίδων*, εξέδωσε ή καλύτερα επικαιροποίησε το πρόγραμμα του Πρότυπου Λαϊκού Νηπιαγωγείου και του Νηπιακού κήπου του σχολικού έτους 1908-09. Το πρόγραμμα φέρει τη σφραγίδα της Αικατερίνης Λασκαρίδου και εντάσσεται στην παράδοση των φρεμπελιανού κινήματος και ειδικότερα στην πιο διαδεδομένη εκδοχή του, αυτή της Bertha von Marenholtz-Bulow.

Στην εργασία αυτή θα επιχειρήσουμε μια σύγκριση ανάμεσα στα δύο προγράμματα με σκοπό να προσδιορίσουμε τα διαφορετικά ρεύματα που υπήρχαν την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αι στα πλαίσια της εκπαίδευσης των νηπίων στην Ελλάδα και στους κόλπους των ελληνικών κοινοτήτων.

2.1 Το πρόγραμμα του νηπιακού κήπου της *Ενώσεως των Ελληνίδων*

Κορυφαίο γεγονός για την εκπαίδευση των παιδιών της πρώτης ηλικίας στην Ελλάδα είναι αναμφίβολα η ίδρυση της Ένωσης των Ελληνίδων, του σωματείου που ιδρύθηκε το 1897 με πρώτο μέλημα την ανακούφιση των προσφύγων μετά από τον καταστροφικό πόλεμο. Η Αικατερίνη Λασκαρίδου, ιδρυτικό μέλος της καταφέρνει να πραγματοποιήσει αυτά που ξεκίνησε το 1880 και διέκοψε αιφνιδιαστικά το 1887: Διδασκαλείο Φρεμπελιανών Νηπιαγωγών και Παιδονόμων, πρότυπος νηπιακός κήπος, λαϊκό νηπιαγωγείο για τα παιδιά των ασθενέστερων οικονομικά τάξεων είναι μερικές από τις κυριότερες δραστηριότητες του σωματείου. Έκτοτε το φρεμπελιανό σύστημα κυριαρχεί και το εκπαιδευτικό Τμήμα της Ενώσεως των Ελληνίδων διαμορφώνει την εκπαίδευση των νηπίων στην Ελλάδα και στις κοινότητες του εξωτερικού μέσω των απόφοιτων διδασκαλισσών του.

Το πρόγραμμα του πρότυπου νηπιακού κήπου και του λαϊκού νηπιαγωγείου εμπνέονται από τη θεωρία του παιχνιδιού που διαπερνά όλο το πρόγραμμα, τους σκοπούς, τις δραστηριότητες και τα παιδαγωγικά μέσα. Το παιχνίδι σύμφωνα με τη Λασκαρίδου, είναι ο νόμος του θεού που φέρει τα χαρακτηριστικά και τις αλήθειες κάθε ηθικού νόμου. (Λασκαρίδου, 1885, 5) Κάθε δώρο και κάθε δραστηριότητα αντιστοιχούν στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δυνατοτήτων : Η ανάπτυξη της κίνησης και του ρυθμού συνδέεται με τη γυμναστική, τα παιχνίδια κίνησης και τη ρυθμική. Η δημιουργικότητα με τα δώρα και τις δραστηριότητες. Η αγάπη για τη γνώση με την παρατήρηση των προϊόντων της φύσης, των ζώων και των φυτών αλλά και με τη ζωντανή διδασκαλία του μαθήματος της πραγματογνωσίας. Η κοινωνικότητα αναπτύσσεται χάρη στο συγχρωτισμό ανάμεσα στα παιδιά, το θρησκευτικό συναίσθημα με τις προσευχών αλλά και την πραγματοποίηση διαφόρων μικρών καθηκόντων από τα νήπια. (ο.π, 21)

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο διαρκούσε τρία χρόνια. Στα μικρότερα νήπια η εκπαίδευση στρεφόταν γύρω από τη χρήση των πιο απλών δώρων (ειδικότερα από το Α ως το Δ) και λιγότερο στις δραστηριότητες (διπλωτική, ζωγραφική, κολλάζ με όσπρια, υφαντή, πλαστική κλπ). Στη Β τάξη αυξάνονταν οι δραστηριότητες και εισαγόταν η πραγματογνωσία, η εκστήθηση και τα διηγήματα. Στην Γ τάξη όπου φοιτούσαν τα νήπια από 5-6 ετών το πρόγραμμα είχε ως βάση κυρίως τις φρεμπελιανές εργασίες που προετοίμαζαν τα παιδιά για την ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο και τα πιο σύνθετα δώρα (Ε, ΣΤ και Ζ δώρο). Στα μεγαλύτερα νήπια εισαγόταν περιορισμένη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής. Βασικό κομμάτι της εκπαίδευσης και στις τρεις τάξεις ήταν ο κήπος (εκ των ουκ άνευ του φρεμπελιανού συστήματος) όπου τα νήπια καθημερινά περίπου 1 ώρα καθώς και τα παιχνίδια με άμμο. Πρόκειται συνεπώς για ένα πρόγραμμα λεπτομερειακά σχεδιασμένο του οποίου ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών.

Α΄ ΤΑΞΗ	**Β΄ ΤΑΞΗ**	**Γ΄ ΤΑΞΗ**
Δώρα	Δώρα	Δώρα
Εργασίες	Εργασίες	Εργασίες
Παίγνια γυμναστικής και ρυθμική	Παίγνια γυμναστικής και ρυθμική	Παίγνια γυμναστικής και ρυθμική
Γαλλικά	Γαλλικά	Γαλλικά
Ωδική	Ωδική	Ωδική
Ιχνογραφία	Ιχνογραφία	Ιχνογραφία
Κηπουρική – Παιχνίδια με την άμμο	Κηπουρική-Παιχνίδια με την άμμο	Κηπουρική – παιχνίδια με την άμμο
Χορός	Χορός	Χορός
Ζωγραφική	Ζωγραφική	Ζωγραφική
	Πραγματογνωσία	Πραγματογνωσία
	Εκστήθιση	Εκστήθιση
	Διηγήματα	Διηγήματα
		Ανάγνωση
		Γραφή

Πίνακας των μαθημάτων των τριών τάξεων του πρότυπου παιδικού κήπου της Ένωσης των Ελληνίδων

Ένας από τους κύριους σκοπούς του σωματείου ήταν η εκπαίδευση των *υπόδουλων Ελλήνων*, χωρίς όμως να προβλέπεται ειδικό πρόγραμμα για τα ξενόγλωσσα νήπια. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δε γινόταν αυτοσκοπός. Τα νήπια θα μάθαιναν την ελληνική γλώσσα μέσω των παιγνίων και των δραστηριοτήτων, μέσω της επαφής με τη φύση στον κήπο και της γνωριμίας με το περιβάλλον στο οποίο ζούσαν. Σύμφωνα με την Αικ. Λασκαρίδου η διάδοση των φρεμπελιανών αρχών ενίσχυσε «*την αναζωογόνησιν της γλώσσης ημών και του ελληνισμού εν γένει, επέφερεν ήδη παρήγορα αποτελέσματα εις τας χώρας μάλιστα ένθα είχεν ασθενήσει ο ελληνισμός*» και αποδείχθηκαν οι πλέον κατάλληλες για τους «*εν νάρκη και αδρανεία διατελούντων αδελφών εν τη αλυτρώτω και αυτή τη Ανατολή*» (Καταστατικόν της Ενώσεως των Ελληνίδων, 1908, σ.σ 133-134). Τα μέλη της Ένωσης επικαλούνταν την επιτυχημένη εφαρμογή της φρεμπελιανής μεθόδου σε νήπια που δε μιλούσαν την ελληνική καθώς και το ενδιαφέρον που έδειχναν οι ελληνικές κοινότητες του εξωτερικού για τον πρότυπο νηπιακό κήπο. Παράδειγμα ο Γεώργιος Ασκητόπουλος, υπεύθυνος των εκπαιδευτικών υποθέσεων της Ελληνικής Κοινότητας της Νεάπολης της Μικράς Ασίας, επισκέφθηκε το Διδασκαλείο της Καλλιθέας και τον πρότυπο νηπιακό κήπο και κατέγραψε τα ενθουσιώδη σχόλια και τις εντυπώσεις του στο περιοδικό Ξενοφάνης. (Ασκητόπουλος, 1909)

Από το 1900 ως το 1907, 26 φρεμπελιανές απόφοιτες του Διδασκαλείου της ένωσης εργάστηκαν στα νηπιαγωγεία της Μακεδονίας. (Περίληψις των εργασιών του εκπαιδευτικού τμήματος της Ενώσεως των Ελληνίδων, 1907) Το πρόβλημα ωστόσο ήταν αρκετά σύνθετο. Πρώτον ο αριθμός των φρεμπελιανών νηπιαγωγών ήταν πολύ μικρός σε σχέση με τον αριθμό των νηπιαγωγείων της Μακεδονίας, δεύτερο ελάχιστες κοινότητες μπορούσαν να αναλάβουν το οικονομικό κόστος για την αγορά των φρεμπελιανών δώρων και των υλικών για τις δραστηριότητες και τρίτον ελάχιστα ήταν τα διδακτήρια με τις κατάλληλες υποδομές (όπως κήπο) που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν το φρεμπελιανό σύστημα. Οι δασκάλες είτε λόγω άγνοιας του συστήματος, είτε λόγω έλλειψης των αναγκαίων παιδαγωγικών μέσων μετέτρεπαν το νηπιαγωγείο σε δημοτικό σχολείο όπως γινόταν παλαιότερα με τη μέθοδο των salles d'asile. Η εικόνα των περισσότερων νηπιαγωγείων και ειδικά των ξενόφωνων πληθυσμών ήταν απογοητευτική. Οι αναφορές σε παιδιά που επαναλάμβαναν και απομνημόνευαν «*στομφωδώς ως φωνογράφοι*» είναι συνηθισμένες (Μπουκουβάλας, 1901-02, 127 Επετηρίς της δημοτικής εκπαιδεύσεως,). Μέσα σε μια τέτοια κατάσταση τα παιδιά ένιωθαν τελικά απέχθεια για «*τα ελληνικά γράμματα και την ελληνικήν γλώσσαν*» (Παπαζαχαρίου, 1907)

2.2 Η έκθεση Παπαζαχαρίου στην ελληνική κοινότητα της Θεσσαλονίκης

Η *Ένωσις των Ελληνίδων* είχε όπως προαναφέραμε πλήρη παντοδυναμία, τουλάχιστον μέσα στα όρια του ελληνικού κράτους. Από τις αρχές του 20ου αι παρατηρείται στην περιοχή της Μακεδονίας έντονη κινητικότητα καθώς τα προαναφερόμενα ζητήματα προβληματίζουν όλο και περισσότερο τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης. Το 1908 ο Αγγελος Παπαζαχαρίου, διευθυντής του Γυμνασίου της Θεσσαλονίκης απευθύνει στους υπεύθυνους των εκπαιδευτικών υποθέσεων της ελληνικής κοινότητας της πόλης δύο επιστολές. Ο συντάκτης τους είχε μελετήσει τη φρεμπελιανή μέθοδο στο Μόναχο και τη Ζυρίχη όπου θαύμασε όπως γράφει τα επιτεύγματα της. Πρότεινε την εισαγωγή της και στα ελληνικά σχολεία της Μακεδονίας διότι όπως υποστήριζε ήταν ιδεώδης για την εκπαίδευση των ξενόφωνων πληθυσμών. Επικαλέστηκε για αυτό την επιθεώρηση που πραγματοποίησε σε ένα ελληνικό σχολείο της Κορυτσάς όπου η νηπιαγωγός η οποία εφάρμοζε το

φρεμπελιανό σύστημα κατάφερε τα αλβανόφωνα νήπια «*διδαχθέντα μόλις οκτώ μήνας να γνωρίζωσι άπειρα πράγματα και ελευθέρως να διαλέγονται εν τη ελληνική γλώσση.*» (Παπαζαχαρίου, 1908, 8) Θεωρούσε ότι η μεταρρύθμιση των νηπιαγωγείων είναι το πρώτο βήμα «*για την εξάλειψιν των ξένων γλωσσικών ιδιωμάτων και εις την μόρφωσιν χαρακτήρος ηθικού και θρησκευτικού.*» (οπ. 7) Μάλιστα την ταχύρυθμη εκμάθηση της μεθόδου εκπαίδευση φρεμπελιανών νηπιαγωγών στη Μακεδονία.

Είναι φανερό ότι ο Παπαζαχαρίου κρατούσε αποστάσεις από το έργο της Λασκαρίδου. Μέσα στην επιστολή του που κεντρικό θέμα έχει το φρεμπελιανό σύστημα, δεν υπάρχει η παραμικρή αναφορά ούτε στην Αικατερίνη Λασκαρίδου ούτε στην Ένωση των Ελληνίδων. Προφανώς ο Παπαζαχαρίου δεν ήταν οπαδός της εκδοχής της Marenholtz-Bulow. Δε θεωρούσε απαραίτητη την εφαρμογή του συνόλου των δώρων και των εργασιών όπως εφαρμοζόταν στην Ελλάδα. Για τα ξενόφωνα νήπια της Μακεδονίας πρότεινε μόνο τα απλούστερα και ευκολότερα, αυτά δηλ. που μπορούσαν να προσαρμοστούν στα ελληνικά σχολεία της περιοχής.

Η επιστολές του Παπαζαχαρίου χρίζουν προσοχής γιατί δείχνουν ότι πλέον διαφαινόταν η πιθανότητα να εισαχθούν στο νηπιαγωγείο στοιχεία του φρεμπελιανού συστήματος πέρα από τη παράδοση που είχε εισάγει στην Ελλάδα η Αικατερίνη Λασκαρίδου.

2.3 *Το νηπιαγωγείο των ξενόφώνων ελληνικών κοινοτήτων*

Το εγχειρίδιο *Σχολικά προγράμματα και διδακτικαί οδηγίαι. Α το νηπιαγωγείο των ξενοφώνων ελληνικών κοινοτήτων* εμφανίζεται 8 χρόνια μετά από τις οδηγίες της μητρόπολης του 1900 που καλούσαν τις νηπιαγωγούς να αποφεύγουν τη μηχανική διδασκαλία και να διδάσκουν τη γλώσσα με φυσικό τρόπο και να αποφεύγουν επιτηδευμένες λέξεις και φράσεις (Μπουκουβάλας, ο.π, 130). Επιχειρεί να δώσει άμεση λύση στα προβλήματα που επεσήμαναν οι εκθέσεις των επιθεωρητών και προξένων, στην αδυναμία δηλ. των ξενόγλωσσων μαθητών να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα παρά τη φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο.

Το εγχειρίδιο του Ευθύμιου Μπουντώνα άλλαξε δραματικά τα δεδομένα στην εκπαίδευση των ξενόφωνων νηπίων και θεωρήθηκε σημείο αναφοράς. Οφείλουμε όμως να σημειώσουμε μια σημαντική αντίφαση : ο Ευθύμιος Μπουντώνας δεν ήταν υπέρμαχος των νηπιαγωγείων. Στον πρόλογο του έργου του, στην πρώτη μόλις σελίδα, κατακρίνει τις ελληνικές κοινότητες της Μακεδονίας που συντηρούσαν νηπιαγωγεία για ελληνόφωνους πληθυσμούς εις βάρος των δημοτικών σχολείων. Εκεί περιγράφει με μελανά χρώματα την ένδεια ειδικευμένων νηπιαγωγών, την εφαρμογή ακατάλληλων μεθόδων, τα «*στενάχωρα*» κτίρια, τις επιπόλαιες μητέρες που επιθυμούν να απαλλαχθούν από την οχληρή παρουσία των παιδιών τους, αλλά κυρίως την έλλειψη οικονομικών πόρων. Τα πενιχρά ποσά που είχαν οι κοινότητες, υποστηρίζει ο Ευθύμιος Μπουντώνας, πρέπει οπωσδήποτε να διατίθενται στη συντήρηση των δημοτικών σχολείων και σε καμιά περίπτωση να μη δίνονται σε νηπιαγωγεία που προλαμβάνουν «*ασκόπως και επιβλαβώς*» το έργο του δημοτικού σχολείου. Συμμερίζεται απολύτως τις απόψεις φιλολόγων (Παπαμάρκου το 1895 μέχρι το Νικόλαο Τζούφη το 1921) που θεωρούσαν το νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και στις ελληνόφωνες κοινότητες του εξωτερικού ζημιογόνο οικονομικά άρα παιδαγωγικά και κοινωνικά.

Ο συγγραφέας του Οδηγού του 1908 ξεκαθαρίζει ωστόσο ότι οι ξενόφωνες κοινότητες είναι ξεχωριστή περίπτωση και εκεί δεν ισχύουν τα παραπάνω δεδομένα. Το νηπιαγωγείο είναι απολύτως αναγκαίο διότι τα παιδιά πρέπει να εισάγονται «*όσο το δυνατόν ενωρίτερα σε ελληνόφωνο περιβάλλον*». Το νηπιαγωγείο των ξενόφωνων

είναι ένα ιδιαίτερο σχολείο που έχει συγκεκριμένη αποστολή: την εξουδετέρωση των «*γλωσσικών μειονεκτημάτων*» των μαθητών του.

Ο Μπουντώνας γνωρίζει τη φρεμπελιανή μέθοδο. Δεν την κατακρίνει, αντίθετα υποστηρίζει ότι οι φρεμπελιανές αρχές αποδείχθηκαν ωφέλιμες. Το πρόβλημα ξεκινά κατά τη γνώμη του από το γεγονός ότι το συγκεκριμένο σύστημα «*δεν έχει γλωσσικόν σκοπόν» και επιτυγχάνει μόνο στο βαθμό που «τα μεθοδικά του μέσα συμπίπτουσι μετά του αμέσου ή φυσικού λεγομένου τρόπου της γλωσσικής διδασκαλίας*» (Μπουντώνας, 1908. 2).

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με τα σχολικά προγράμματα διαρκούσε δύο και όχι τρία χρόνια. Ο συγγραφέας του στηρίχθηκε σε οδηγούς ξένων χωρών που αντιμετώπιζαν παρόμοια ζητήματα. Κορμός του προγράμματος ήταν οι γλωσσικές ασκήσεις και συμπληρωματικά υπήρχαν τα παίγνια, τα άσματα, τα θρησκευτικά και η αριθμητική. Η γλωσσική διδασκαλία περιστρεφόταν γύρω από απλούς διαλόγους με στόχο την εκμάθηση ενός ελάχιστου βασικού λεξιλογίου, των ονομάτων καθημερινών αντικειμένων και καταστάσεων, ζώων, εργασιών, ημερών της εβδομάδας κλπ. Η πραγματογνωσία, που είχε εισαχθεί στα ελληνικά νηπιαγωγεία από το 1868, περιοριζόταν στην εκμάθηση αντικειμένων οικείων και καθημερινών. Τα θρησκευτικά είχαν απλή μορφή, το σημείο του σταυρού και προσευχές για το πρώτο έτος, απλές ιστορίες γύρω από τη ζωή του Χριστού το δεύτερο. Η ανάγνωση και η γραφή δεν περιλαμβάνονταν στο πρόγραμμα. Σε εβδομαδιαίο επίπεδο οι γλωσσικές ασκήσεις καταλαμβάνουν 20 διδακτικά ημίωρα, ενώ όλα τα υπόλοιπα αντικείμενα μαζί μόλις 36 ημίωρα. Το πρόγραμμα του 1908 περιείχε και λίγα στοιχεία της φρεμπελιανής μεθόδου, τα παίγνια χειρός και ρυθμικά παίγνια, το πρώτο δώρο και εργασίες όπως διπλωτική, κολλάζ με όσπρια, και ιχνογραφία, (αυτά που περιέχονταν κυρίως στο πρόγραμμα της Α τάξης του νηπιακού κήπου της Καλλιθέας). Για την επιλογή των παραπάνω παιχνιδιών και εργασιών ο συντάκτης του προγράμματος συνεργάστηκε με μια νηπιαγωγό τελειόφοιτη του Διδασκαλείου της *Ενώσεως των Ελληνίδων*.

Ο Μπουντώνας υποστήριζε ότι στο νηπιαγωγείο των ξενόφωνων τα μαθήματα πρέπει να γίνονται σε γλώσσα απτή και κατανοητή από τα παιδιά, τη δημοτική αν και υπογράμμιζε ότι δεν ήθελε να εμπλακεί στη συζήτηση για το γλωσσικό ζήτημα. Το εγχειρίδιο του Ευθύμιου Μπουντώνα βρήκε ένθερμους υποστηρικτές και μέσα στους κόλπους των δημοτικιστών. Ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης τον επαίνεσε γιατί χάρη σ' αυτόν τα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας απαλλάχθηκαν από τη χρήση της καθαρεύουσας. (Τριανταφυλλίδης, 1915)

Ωρολόγιο πρόγραμμα

ΜΑΘΗΜΑ	**ΔΙΑΡΚΕΙΑ**
Θρησκευτικά (μόνο τη δεύτερη χρονιά)	1/2
Γλωσσικές ασκήσεις	20/2
Άσματα	4/2
Ιχνογραφία	5/2
Παίγνια χειρός	4/2
Ρυθμικά παίγνια	6/2
Σφαίραι	6/2
Διπλωτική εργασία	4/2
Όσπρια	4/2
Αριθμητική	2/2
Σύνολο ωρών	**28**

Πίνακας μαθημάτων του νηπιαγωγείου των ξενόφωνων νηπίων.

3.Τα προγράμματα του 1908: δυο διαφορετικές πραγματικότητες

Τα προγράμματα του 1908, αν και δημιουργήθηκαν την ίδια εποχή δεν έχουν παρά ελάχιστη σχέση μεταξύ τους. Οι διαφορές τους είναι μεγάλες ειδικά στα παρακάτω σημεία:

- Οι συντάκτες : Ο Μπουντώνας ήταν φιλόλογος που γνώρισε την εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας κατά τη διάρκεια των επιθεωρήσεων που πραγματοποίησε στη Μακεδονία. Η Λασκαρίδου υπήρξε εμβληματική φιγούρα στον τομέα της εκπαίδευσης της πρώτης παιδικής ηλικίας από το 1878. Οι νηπιακοί κήποι και η εκπαίδευση των νηπιαγωγών ήταν για αυτήν έργο ζωής.
- Η φιλοσοφία τους: Ο συντάκτης και οι εκδότες του *Προγράμματος των ξενοφώνων* θεωρούσαν το νηπιαγωγείο ως ένα σχολείο του οποίου η ύπαρξη δικαιολογείται μόνο για την εκπαίδευση των ξενόφωνων πληθυσμών. Η Ένωση των Ελληνίδων αντιμετώπιζε το νηπιαγωγείο ως ένα αναγκαίο και απαραίτητο στάδιο για την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, χωρίς να διαχωρίζει ελληνόφωνα και ξενόφωνα νήπια.
- Η φρεμπελιανή μέθοδος: Ο Ευθύμιος Μπουντώνας αν και γνώριζε και εκτιμούσε τη μέθοδο υποστήριζε μόνο την εισαγωγή περιορισμένων στοιχείων της και ειδικά των πιο απλών. Η Λασκαρίδου, ως ακραιφνής οπαδός του φρεμπελιανού συστήματος θεωρούσε κάθε στοιχείο της μεθόδου αναντικατάστατο και αναπόσπαστο τμήμα της με συγκεκριμένη λειτουργία.
- Κοινωνική διάσταση: Η *Ένωσις των Ελληνίδων* -όπως και αντίστοιχα σωματεία σε Ευρώπη και Αμερική, στόχευαν σε μια γενικευμένη εξάπλωση του νηπιαγωγείου συνδέοντάς το και με τη γυναικεία εργασία. Για τον Ευθύμιο Μπουντώνα δεν υπήρχαν ούτε κοινωνικοί ούτε εκπαιδευτικοί λόγοι που επέβαλλαν την εξάπλωση των νηπιαγωγείων περά από τις περιοχές με σλαβόφωνους πληθυσμούς.
- Η γνώση : Ο Μπουντώνας αντιμετώπιζε το νηπιαγωγείο ως ένα σχολείο «άμεσης δράσης» με αποκλειστικό σκοπό την εκπαίδευση των ξενόφωνων νηπίων, την εκμάθηση ενός βασικού λεξιλογίου και διαλόγων που θα επέτρεπε τα παιδιά να ξεκινήσουν το δημοτικό σχολείο απρόσκοπτα. Τα παιχνίδια, τα ποιήματα, οι χειροτεχνίες και η ρυθμική δεν ήταν παρά μέσα που χρησιμοποιούνταν περιορισμένα για την επίτευξη του παραπάνω σκοπό. Οι φρεμπελιανές νηπιαγωγοί πίστευαν ότι μέσω του δίπτυχου *παιχνίδι-εργασία* και με την παρατήρηση της φύσης το παιδί αποκτά γνώσεις που ατελείωτες ώρες μαθημάτων δεν μπορούν να προσφέρουν.

Συμπεράσματα

Τα σημαντικά πολιτικά γεγονότα που συνδέονται με την σταδιακή κατάρρευση της Οθωμανικής αυτοκρατορίας επέδρασαν άμεσα στην εξέλιξη του ελληνικού νηπιαγωγείου. Το ενδιαφέρον για τα παιδιά που αγνοούσαν την ελληνική γλώσσα προκάλεσε μια σημαντικότατη αύξηση των νηπιακών σχολείων αλλά και σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας στη Μακεδονία. Μετά από το 1912 η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγείων του ελληνικού κράτους βρίσκεται στη συγκεκριμένη περιοχή.

Σταδιακά το κέντρο των αποφάσεων για την εκπαίδευση των ξενόγλωσσων νηπίων μεταφέρεται από την Αθήνα στη Θεσσαλονίκη. Εκεί η εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας διαμορφώνεται κυρίως από τους φιλολόγους επιθεωρητές

και πολύ λιγότερο από ειδικευμένους παιδαγωγούς όπως γινόταν τις προηγούμενες δεκαετίες.

Αντίστοιχα οι φρεμπελιανοί νηπιαγωγοί της Ένωσης των Ελληνίδων χάνουν ένα μέρος της δύναμής τους καθώς δεν έχουν πλέον τον πρώτο λόγο στο θέμα των ξενόγλωσσων νηπίων.

Στα αμέσως επόμενα χρόνια οι εξελίξεις επιταχύνονται. Τα νομοσχέδια του 1913 απηχούν απόψεις των Σχολικών Προγραμμάτων και των διδακτικών Οδηγιών του 1908. Η Αικατερίνη Λασκαρίδου στο τέλος της ζωής της και ενώ όλοι την αναγνώριζαν ως την εμβληματική μορφή της εκπαίδευσης της πρώτης παιδικής ηλικίας, αισθάνεται βαθειά απογοήτευση. (Κυπριανός, 2007, 134) Το σχέδιο της για λαϊκά νηπιαγωγεία ναυαγεί και το όνειρο της για την εκπαίδευση των ξενόφωνων νηπίων αντικαθίσταται από τα προγράμματα του Μπουντώνα.

Το νηπιαγωγείο χάνει σταδιακά τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό του αφού όλο και τα περισσότερο οι παιδαγωγοί στρέφονται προς ζητήματα εσωτερικά, ενώ τις προηγούμενες δεκαετίες υπάρχει άμεση επικοινωνία με τα ευρωπαϊκά παιδαγωγικά ρεύματα που καθορίζουν της εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας. Νέα ρεύματα όπως το μοντεσσοριανό σύστημα όχι μόνο δεν επηρεάζουν την εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας στην Ελλάδα αλλά αντίθετα κατακρίνονται από το σύνολο σχεδόν των παιδαγωγών, φρεμπελιανών και μη. Η εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας στην Ελλάδα περνά σε μια νέα φάση με εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

-Ασκητόπουλος Γ., Φροεβελιανά νηπιαγωγεία. 1909. *Ξενοφάνης*, τ. Ζ, σ.σ 403-410

-*Καταστατικόν της Ενώσεως των Ελληνίδων και Εσωτερικός κανονισμός του εκπαιδευτικού τμήματος*., (1908). Τυπογραφείον της Εστίας, εν Αθήναις

-Κυπριανός , Π., (2007). *Παιδί οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές ως τις μέρες μας*. Gutenberg, Αθήνα.

-Λασκαρίδου, Αικατερίνη, (1909). *Ολίγα τινά περί του φροεβελιανού συστήματος*. 2η έκδοσις, Αθήναι.

(1885) *Πραγματεία περί του φροεβελιανού συστήματος.* Εν Αθήναις, εκ του τυπογραφείου Παρνασσού.

-Μπουκουβάλας Γ., "Η ελληνική δημοτική εκπαίδευσις εν Μακεδονία", *Επετηρίς της δημοτικής εκπαιδεύσεως* 1901-1902, σ.σ. 126-136

-« Μπουντώνας Ε., (1908). *Σχολικά προγράμματα και διδακτικαί οδηγίαι. Α το νηπιαγωγείο των ξενοφώνων ελληνικών κοινοτήτων*. Ιερά Μητρόπολις Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη. »

-1913, *Οδηγίαι δια τας γλωσσικάς ασκήσεις του νηπιαγωγείου των ξενοφώνων*, Γενική διοίκησις Μακεδονίας, Τμήμα εκπαιδεύσεως, Τύποις Παντελή και Ξενοφοντίδου, εν Θεσσαλονίκη.

-Παπαζαχαρίου Α., 1908, *Σκέψεις περί της φραιβελιανής διδακτικής μεθόδου και περί της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσης εν ξενοφώνοις ελληνικοίς σχολείοις. Δημοσιευθείσα εν τω Φάρω της Θεσσαλονίκης*, τυπ. Χριστομάνου, Θεσσαλονίκη.

-*Περίληψις των εργασιών του εκπαιδευτικού τμήματος της Ενώσεως των Ελληνίδων κατά την από του 1897 μέχρι του 1907 δεκαετίαν*, εκδ. Παρασκευά Λεωνή, Αθήναι.

-Τριανταφυλλίδης Μ., 1915, "Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας", *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τ. 5, σ.σ. 15-16

Λογοτεχνία και Ιστορία : οι δύο πτυχές του πολιτισμού μας. Μια πρόταση διδασκαλίας στο λύκειο

Κατερίνα ΜΟΥΣΤΑΚΑΤΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία: η λογοτεχνική ή η ιστορική; Μια πρώτη απάντηση ίσως μας έδειχνε ότι η ιστορία έχει το προβάδισμα, αλλά μια δεύτερη σκέψη θα μας οδηγούσε σε ένα προβληματισμό γύρω από τη λογοτεχνική συγκίνηση που συχνά έχει διαρκέστερο αποτέλεσμα. Μα είναι η συγκίνηση γνώση; Σε αυτό το δεύτερο ερώτημα έρχεται η ανακοίνωση αυτή να μας προβληματίσει πάνω στη σχέση γνώσης/ σκέψης και συγκίνησης/βιώματος. Στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, παρά την προσπάθεια για διακειμενικότητα και για επικοινωνία των μαθημάτων, αυτά εντάσσονται σε χωριστές ενότητες. Πώς είναι όμως δυνατόν τα παιδιά να κατανοήσουν το μακεδονικό αγώνα αν δεν έχουν διαβάσει Π. Δέλτα ή την καταστροφή της Σμύρνης το 1922 αν δεν έχουν διαβάσει Η. Βενέζη ή Γ. Θεοτοκά, αλλά και πώς είναι δυνατό να εμβαθύνουν στην ποίηση του Μ. Αναγνωστάκη ή του Μ. Σαχτούρη, αν δεν έχουν κατανοήσει το μετεμφυλιακό κλίμα που ακολούθησε τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο στη χώρα μας; Στην εισήγησή μου θα φανεί ότι η συγκίνηση που προσφέρει ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να υπερβεί το σκόπελο της απομνημόνευσης που καραδοκεί στην ιστορική γνώση, η οποία από την άλλη πλευρά ασχολείται με το καταγεγραμμένο παρελθόν, τις ιστορικές πηγές και τις ιστορικές αποτιμήσεις του.

SUMMARY

Which knowledge is of most worth, the literal or the historical one? I would answer to this question : the combination of both of them in order to get experiental and deepen knowledge. I tried to do a kind of experiment in my class, the last one of lyceum, which is really a difficult one, because students at this age are not interested at all to attend lessons of general education such as history and literature. Nevertheless, I tried to teach history and literature at the same time and not separate the two lessons but unify the whole knowledge so as to initiate my students to find interest in them and understand that Knowledge is a whole thing. Teaching Minor Asian disaster through greek novels such as Venezis' or Theotokas' work motivates students to understand the events and the historical conditions deeply. The result of this experiment was amazing because students worked properly and understood that they can't realize the world if they divide the knowledge in separate lessons. In addition, they felt more confidents of what they have learned and more satisfied. History gave them the truth through the study of historical sources and the objective view of things and literature gave them the emotion so as to feel the events and their consequences in life.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ

«Αν ήταν να ξαναρχίσω θα άρχιζα από τον πολιτισμό», αυτό αναφέρεται ότι είπε λίγο πριν το θάνατό του ο θεμελιωτής της Ευρώπης Jean Monnet. Σπουδαία ρήση από έναν άνθρωπο που ενδιαφερόταν για τη δυναμική του συνόλου μέσα από την αλληλεγγύη και τις αξίες που δομούν μια κοινωνία. Οι φορείς διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης με προεξέχοντα το σχολείο επιδιώκουν να σφυρηλατήσουν ιδεώδη και αξίες που αποτελούν τους στυλοβάτες του πολιτισμού και ως τέτοιοι θεωρούνται η Ιστορία και η Λογοτεχνία. Το επιστημονικό ενδιαφέρον μου για την Ιστορία και τη Λογοτεχνία ως πεδία επιστημολογικά και εκπαιδευτικά καθώς και η αγάπη μου για την εκπαιδευτική πράξη με οδήγησαν να κάνω ένα

πείραμα στην γ ΄ τάξη του γενικού λυκείου με σκοπό να δώσω την ευκαιρία στα παιδιά να χαρούν τη γνώση αλλά και να διεισδύσουν περισσότερο στα σχολικά αυτά μαθήματα. Στην εισήγησή μου θα προσπαθήσω να δείξω εν συντομία πώς ενισχύεται η γνώση μέσα από τη διδασκαλία μαθημάτων συναφών κατά τη σχολική διαδικασία, χρησιμοποιώντας υλικό είτε από το σχολικό είτε από εξωσχολικά βιβλία.

Η Ιστορία και η Λογοτεχνία αποτελούν δύο πυλώνες της γνώσης, αφού στηρίζονται στην καταγραφή και τεκμηρίωση των γεγονότων από τη μια και τη συναισθηματική απόλαυση από την άλλη. Οι δύο αυτές επιστήμες και κλάδοι διδασκαλίας βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικοπολιτικό σύστημα που καλείται να υπηρετήσει η εκπαίδευση (Κουμπάρου – Χανιώτη, 2000). Ο M. Vitti, επισημαίνει ότι το ιστορικό τεκμήριο είναι το αποτύπωμα μιας ανθρώπινης ενέργειας που εξαντλήθηκε, ενώ το λογοτεχνικό μνημείο συνίσταται στην καταγραφή ενός λόγου έντεχνου (Vitti, 1994). Σε αυτή τη βάση του διαχωρισμού των επιστημών και σε συνδυασμό με την αφηγηματικότητα των δύο αυτών ειδών κατά την ερμηνευτική τους προσέγγιση -όπου τόσο η ιστορική όσο και η λογοτεχνική αφήγηση είναι αφηγηματικά κειμενικά είδη (Αγγελάκος, 2005)- μπορούμε να προχωρήσουμε στη διατύπωση προτάσεων σχετικών με τη διδασκαλία και την εμπειρία που μπορούν να αποκτήσουν τα παιδιά ανιχνεύοντας το ιστορικό παρελθόν και εμπλουτίζοντάς το με λογοτεχνικό υλικό.

Μέσα στα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονται με αφηγηματική δεξιοτεχνία και κοινωνική ευαισθησία ποικίλα ζητήματα της εποχής μας. Η πεζογραφία και η ποίηση μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλείο κοινωνικής μάθησης για τους εφήβους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Χωρίς το λογοτεχνικό κείμενο να υποκαταστήσει τον επιστημονικό λόγο, η λογοτεχνία αποτελεί τον προσφορότερο τρόπο για τη διάδοση της παιδείας με την αισθητική συγκίνηση που αυτό προκαλεί (Γκίβαλου, 2002). Μια διαθεματική προσέγγιση, ένας διακειμενικός διάλογος, η συνανάγνωση λογοτεχνικών και ιστοριογραφικών κειμένων, θα μπορέσει να καλλιεργήσει την ιστορική περιέργεια, την έκπληξη, αλλά και την απορία των παιδιών πάνω στην οποία οικοδομείται η γνώση (ΦΕΚ 303,304/2003). Η λογοτεχνία είναι ένας καθρέφτης αντανάκλασης του παρόντος, ένας μεγεθυντικός φακός του παρελθόντος, ένας ευαίσθητος δείκτης διαίσθησης του μέλλοντος. Το λογοτεχνικό κείμενο είναι ένα προνομιακό κείμενο όπου συμπλέκονται η ατομική, η συλλογική και η θεσμική μνήμη (Αποστολίδου, 2010). Το λογοτεχνικό κείμενο είναι ένα μήνυμα με εγγενή στοιχεία που αφορούν τη βιωμένη εμπειρία, το βαθμό γλωσσικότητας και την απόκλιση ενδεχομένως από τη νόρμα. Η έρευνα ιστορικού τύπου στο μυθιστόρημα, κυρίως, αναζητεί στοιχεία για την κοινωνική ιστορία και την ιστορία των νοοτροπιών.

Για όλους εμάς που υπηρετούμε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σαφές ότι το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας, ανεξάρτητα από την πιθανή βελτίωση των βιβλίων, δεν μπορεί να στηρίξει την καίρια ιστορική γνώση και να αναπτύξει μια ιστορική παιδεία.

Γενικός σκοπός της διδασκαλίας του ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών) και των ΑΠΣ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) είναι η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης που αφορά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης που αφορά στην κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον. Προσανατολισμοί όπως η ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, η κατανόηση της αιτιακής αναγκαιότητας και η κατανόηση οποιασδήποτε κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής μεταβολής δεν είναι εφικτοί. Οι θεμελιώδεις αρχές της διδασκαλίας της Ιστορίας συνδέονται με τις γνωσιοκεντρικές, ερμηνευτικές και κριτικές μεθόδους. Στόχος είναι η σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα μακριά από τη μηχανιστική απομνημόνευση έτσι ώστε να ανασημασιοδοτούνται γόνιμα το παρελθόν και το παρόν προσβλέποντας στο μέλλον.

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία η προβληματική γύρω από τον βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης είναι παλιά, ήδη από την πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα και τις θέσεις του J. Dewey ότι η εκπαίδευση είναι μια συνεχής ανοικοδόμηση της εμπειρίας και ο μαθητής μετέχει ενεργά στην ανακατασκευή αυτής της εμπειρίας (Dewey, 1910). Σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom (Bloom et al., 1986) γνώση, κατανόηση και αξιολόγηση

ανήκουν στο γνωστικό τομέα. Η γνώση παραπέμπει σε πρόσκτηση και ανάκληση στη μνήμη συγκεκριμένων και μεμονωμένων πληροφοριών, ενώ η κατανόηση και η αξιολόγηση προϋποθέτουν πιο σύνθετες μορφές σκέψης, όπως η εμβάθυνση και η αξιοποίηση κριτηρίων.

Χρησιμοποιώντας το απόσταγμα αυτών των θεωριών προσπάθησα να το εφαρμόσω κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθημάτων της ιστορίας και της λογοτεχνίας γενικής παιδείας στην γ ΄ λυκείου. Το μαθητικό κοινό αυτής της τάξης είναι ιδιαίτερα δύσκολο, απαιτητικό αλλά και αδιάφορο ταυτόχρονα για οτιδήποτε άλλο πλην των μαθημάτων που είναι αντικείμενο εξέτασης στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την τεμαχισμένη γνώση και την άγνοια των παιδιών σε αυτά τα δύο αντικείμενα ήταν μια πρόκληση για τη διδακτική πράξη. Η προοπτική ήταν η λογοτεχνία να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς την ιστορία και η δεύτερη τεκμηριωτικά ως προς την πρώτη. Το πείραμα ήταν απλό και η ανταπόκριση που βρήκε υπήρξε ιδιαίτερα θετική.

Στηριζόμενη στην εγκύκλιο που αφορά την ανανέωση της λογοτεχνίας για την Α΄ λυκείου με βάση το ΠΣ (πρόγραμμα σπουδών) και την επέκταση του προγράμματος στις επόμενες τάξεις του λυκείου, η ανάγνωση ολόκληρων κειμένων με συνανάγνωση κειμένων από άλλες τάξεις ή από κείμενα διαθέσιμα στο διαδίκτυο σε ψηφιακή μορφή σε διδακτικές ενότητες, θεώρησα ότι μπορεί να τροφοδοτήσει την ιστορία με υλικό και να ενισχύσει και τα δύο μαθήματα. Χωρίς να καταργείται εντελώς η μετωπική διδασκαλία, επιδίωξη είναι οι μαθητές να εργάζονται με βάση την ομαδοσυνεργατική και τη μέθοδο project. Η μέθοδος αυτή μεταφέρει το βάρος από τη διδασκαλία στην ενεργητική μάθηση και στην ανακάλυψη (ανακαλυπτική μέθοδος, discovery learning) μετατρέποντας την τάξη σε εργαστήρι (Τσάφος, 2008) και το δάσκαλο σε ρόλο συντονιστή και εμψυχωτή. Μέσα από τα κείμενα οι μαθητές αναπτύσσουν μια τεκμηριωμένη προσωπική άποψη, αναγνωρίζουν τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία και προσδιορίζουν την ιστορικότητά τους. Αυτή την πρόσφατη εμπειρία μετακύλισα στην γ ΄ τάξη του λυκείου καθώς η ιδέα αυτή μου φάνηκε εξαιρετικά ενδιαφέρουσα.

Προσπάθησα με τις δεδομένες εκπαιδευτικές συνθήκες –που δεν είναι πάντα ιδανικές- να προκαλέσω το ενδιαφέρον των παιδιών εμπλουτίζοντας τα δύο μαθήματα με υλικό που έφερνα από το σπίτι μου ή που δανειζόμουν από τη βιβλιοθήκη του σχολείου με κύριο άξονα να «γκρεμίσω» τα στεγανά των δύο μαθημάτων, όπου αυτό ήταν εφικτό, στο πλαίσιο ενός ασφυκτικού προγράμματος και ενοποιώντας τη γνώση. Μέσα από την ιστορική και λογοτεχνική αφήγηση προσπάθησα μαζί με τα παιδιά να αντιληφθούμε τη συνέργεια των κειμένων και να κατανοήσουμε την ανθρώπινη περιπέτεια ως όλο (Αθανασοπούλου, 2004). Διάβαζα ένα απόσπασμα από ένα αφήγημα ή ένα ποίημα από το σχολικό βιβλίο πρώτιστα, ως αφόρμηση για να ξεκινήσει η συζήτηση και κυρίως να αναδυθούν τα ερωτήματα γύρω από τα ιστορικά γεγονότα ή κατέληγα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, όταν ήθελα να συγκινήσω περισσότερο τους μαθητές μου. Υπήρξαν και φορές όπου κάποια παιδιά έχοντας διαβάσει ένα ολόκληρο αφήγημα έπαιρναν το λόγο και μας παρουσίαζαν ένα μέρος του, που πλαισίωνε κατά τη κρίση τους τα ιστορικά γεγονότα που μελετούσαμε. Μέσα από πρόχειρα ερωτηματολόγια που ετοίμασα σχετικά με το ποια γνώση τούς ήταν πιο ενδιαφέρουσα αλλά και το ποια τούς έμενε περισσότερο μετά από καιρό, οι απαντήσεις ήταν αναμενόμενες και ομολογώ ότι τα αποτελέσματα ήταν σε γενικές γραμμές θετικά. Τα μαθήματα άρχισαν να αποκτούν άλλες διαστάσεις και δυναμική, όταν για παράδειγμα ο Μ. Σαχτούρης και ο Γ. Ιωάννου από τα κείμενα της Νεοελληνικής λογοτεχνίας διείσδυσαν μέσα στον Εμφύλιο και στην Αντίσταση του βιβλίου της ιστορίας.

Για την οικονομία του χρόνου τα παραδείγματα που θα φέρω θα είναι ενδεικτικά και σύντομα. Κάποια περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια ενώ κάποια άλλα βρίσκονται σε άλλα σύγχρονα βιβλία εκτός σχολικού προγράμματος. Σκοπός του πειράματος ήταν όχι μόνο να φωτιστούν τα ιστορικά γεγονότα αλλά και παράλληλα να αναδειχτεί η αξία των λογοτεχνικών κειμένων.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ-ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Στο σημείο αυτό θα παραθέσω ορισμένα χωρία του σχολικού βιβλίου της ιστορίας επιλέγοντας από διαφορετικές χρονικές περιόδους ενισχύοντάς με υλικό από λογοτεχνικά κείμενα. Παρότι το βιβλίο είναι εμπλουτισμένο με αρχειακό υλικό από αρκετές

αντικρουόμενες και διαφορετικές πηγές, ωστόσο δεν μεταφέρεται ο παλμός των γεγονότων έτσι όπως αναδεικνύεται μέσα από τις λογοτεχνικές αφηγήσεις.

Για παράδειγμα οι εσωτερικές εξελίξεις στην Ελλάδα που αναφέρονται στο βιβλίο αποδίδονται καλύτερα μέσα από το κλίμα του μυθιστορήματος της *Αργώς* (Θεοτοκάς, 2000[17]), όπου αποτελεί ένα αμάλγαμα πολιτικών ιδεολογιών και πρακτικών, συναισθηματικών σκηνών και ιδεολογικών αντιπαραθέσεων ανάμεσα στον κόσμο των νέων και των ωρίμων. Τα γεγονότα στην Πόλη και η Καταστροφή του '22, οι πολιτικές εξελίξεις στην Αθήνα και το πραξικόπημα του 1926 αποτελούν τον ιστορικό καμβά. Το πολιτικό σκηνικό είναι ταραχώδες (Μουστακάτου, 2013). Τα αλλεπάλληλα στρατιωτικά κινήματα που είχαν σταματήσει το 1928, ξανάρχισαν το 1933 καθώς η συσπείρωση των κομμάτων της αντιπολίτευσης έφερε στην εξουσία το Λαϊκό Κόμμα. Τα πραξικοπήματα που ακολούθησαν (η αποτυχία του αδιάλλακτου βενιζελικού συνταγματάρχη Πλαστήρα το 1933, το κίνημα του Καμμένου-Δεμέστιχα το 1935 και το πραξικόπημα του Αλ. Παπάγου το 1935) σήμανε το απότομο τέλος της περιόδου της σχετικής σταθερότητας που ακολούθησε την ανατροπή της δικτατορίας του Πάγκαλου το 1926. Τα πάθη του Εθνικού Διχασμού είχαν τώρα αναζωπυρωθεί με όλη τους την παλιά ένταση (Σ. Καράμπελας, 2012). Μέσα από αποσπάσματα από το βιβλίο μπορεί να ζωντανέψει μια ολόκληρη εποχή που περιγράφεται μονότονα στο βιβλίο της ιστορίας σε αρκετές σελίδες.

Παραθέτω στοιχεία της προσωπικότητας του Ελ. Βενιζέλου κατά τη μυθιστορηματική του ενσάρκωση, όπου αναδεικνύονται το εύρος οι αντιφάσεις της πολιτικής αυτής φυσιογνωμίας. Για παράδειγμα στο πρόσωπο του Βενιζέλου -μέσα στο μυθιστόρημα- συναιρούνται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της φυλής: «Αρχηγός, σωτήρας, σύμβολο της μισής Ελλάδας, Σατανάς για την άλλη μισή είταν οπωσδήποτε για όλους ο Πρόεδρος των ελληνικών ζητημάτων». «Υπήρχαν εθνικιστές βενιζελικοί και μαρξιστές αντιβενιζελικοί, μαρξιστές βενιζελικοί και εθνικιστές αντιβενιζελικοί. Κι είτανε χίλιες φορές ευκολότερο να συνεννοηθεί λ.χ. ένας βενιζελικός εθνικιστής με ένα μαρξιστή βενιζελικό παρά με ένα αντιβενιζελικό εθνικιστή», «Ο βενιζελισμός ξεπερνά πλατιά τα όρια της πολιτικής και πλημμυρά ολόκληρη την ελληνική ζωή των ημερών» (Θεοτοκάς, 2000[17]).

Στο βιβλίο της ιστορίας ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος περιγράφεται ως εξής: «Τον Αύγουστο του 1914 η Ευρώπη κατολίσθησε στη μεγαλύτερη έως τότε πολεμική περιπέτεια με ανάμεικτα συναισθήματα. Ο πόλεμος ξέσπασε, αφού ναυάγησαν οι προσπάθειες των διπλωματών να αποτρέψουν την ένοπλη αναμέτρηση (Κολλιόπουλος, Σβολόπουλος, Χατζηβασιλείου, Νημάς & Σχολινάκη-Χελιώτη, 2013). Το γεγονός αυτό και η ατμόσφαιρα της εποχής αποδίδονται μυθιστορηματικά μέσα από το τέλος της πληθωρικής Λωξάντρας στο ομώνυμο μυθιστόρημα: «Τυχερή ήταν η Λωξάνδρα στη ζωή, τυχερή και στο θάνατό της. Μαζί με την εποχή της πέθανε. Ιούλης του 1914. Η χοντρή Βέρθα των σαράντα δύο εκατοστόμετρων είναι τώρα έτοιμη και βγαίνει από τα εργοστάσια του Κρουπ. Έτοιμο και το Γκραφ Τσέππελιν. Η Αυστρία και η Ρωσία έχουν επιστράτευση. Στη Γαλλία δολοφονήθηκε ο Ζαν Ζωρές. Η εμπροσθοφυλακή από την πρώτη στρατιά του Κάιζερ βαδίζει προς το Λουξεμβούργο. Παγκόσμιος Πόλεμος! Ανοίγει ο Άδης το στόμα του, αρχίζει ποτάμια το αίμα να κυλάει. Καινούρια εποχή γεννιέται.» (Ιορδανίδου, 1979).

Στο σχολικό βιβλίο της ιστορίας διαβάζουμε για τους εθνικούς ανταγωνισμούς και το κλίμα που επικρατούσε λίγο πριν την έναρξη του Α ΄ Παγκοσμίου Πολέμου: «Ο παγκόσμιος χαρακτήρας των συμφερόντων των μεγάλων δυνάμεων της Ευρώπης σε συνδυασμό με τον συνασπισμό των δυνάμεων αυτών σε δύο αντιμαχόμενα στρατόπεδα, σήμαινε γενίκευση κάθε τοπικής κρίσης σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου. Ο Μεγάλος Πόλεμος υπήρξε η παράλογη συνέπεια λογικών μέτρων […]. Ανάλογα προβλήματα επιζητούσαν να λύσουν οι λαοί της Νοτιοανατολικής Ευρώπης είτε σε βάρος της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας είτε σε βάρος των γειτόνων τους, για να κατοχυρώσουν πρόσφατα εδαφικά κέρδη όπως οι Έλληνες, οι Σέρβοι και οι Μαυροβούνιοι ή για να αναθεωρήσουν πρόσφατες συνθήκες που δεν τους ευνοούσαν, όπως οι Τούρκοι και οι Βούλγαροι» (Κολλιόπουλος, Σβολόπουλος, Χατζηβασιλείου, Νημάς & Σχολινάκη-Χελιώτη, 2013). Στο μυθιστόρημα *Λεωνής* τα παιδιά ετοιμάζονται να αναπαραστήσουν τον πόλεμο μέσα από το παιχνίδι τους ως συνασπιζόμενες ομάδες και έτσι να μείνουν ζωντανά στη μνήμη μας: «Τα παιδιά δεν θα έπαιζαν κλέφτικο ή σκλαβάκια ή τα

άλλα συνηθισμένα παιχνίδια τους, αλλά το Μεγάλο Πόλεμο. Τότε ορίστηκε ότι οι μεγάλοι θα είταν οι μεγάλες δυνάμεις κι ο Παύλος Πρώιος θα είταν η Ρωσία. Οι άλλοι έγιναν τα μικρότερα κράτη κι ο Λεωνής που είταν από τους πιο μικρούς, αποφασίστηκε να είναι το Μαυροβούνιο. Επειδή όμως δεν έφτασαν τα ευρωπαϊκά Κράτη για να βολευτούν όλα τα παιδιά, αποφασίστηκε να μπούνε στον πόλεμο και τα Κράτη της Αμερικής και τα μοίρασαν συμβατικά ανάμεσα στις δύο παρατάξεις» (Θεοτοκάς, 1999[19])

Το τέλος του Α ΄ Παγκοσμίου Πολέμου στο βιβλίο της ιστορίας αναφέρεται μέσα από τις συνθήκες ειρήνης και τις συνέπειές τους : «Στο Συνέδριο Ειρήνης που συγκλήθηκε στο Παρίσι οι νικητές ανέλαβαν να χαράξουν εκ νέου τον χάρτη της Ευρώπης και της Εγγύς Ανατολής» (Κολλιόπουλος, Σβολόπουλος, Χατζηβασιλείου, Νημάς & Σχολινάκη-Χελιώτη, 2013). Στο *Λεωνή* όμως αποδίδεται η ανθρώπινη πλευρά και ο συναισθηματικός κόσμος των ηρώων: «Όλοι φιλιούνται σήμερα. Χριστός Ανέστη! […] Ο αέρας είταν ελαφρός, δροσερός και ζωογόνος. Είτανε τώρα σαν ανοιξιάτικη καλοκαιρία ύστερα από βροχή, σαν Πάσχα μες στις παπαρούνες και τις μαργαρίτες. […] Ώστε αυτό είναι η ειρήνη! μουρμούρισε ο Λεωνής. Τόσο παράξενο, τόσο απίθανο πράμα: η ειρήνη! Μια ζωή χωρίς επιστράτευση, χωρίς στρατιωτικό νόμο, χωρίς καθημερινό ανακοινωθέν, χωρίς αεροπορικούς βομβαρδισμούς, χωρίς έλλειψη τροφίμων […] Αφύσικη ζωή, ο Λεωνής δεν καταλάβαινε καλά. Δεν το έβαζε ο νους του πώς περνούσε ο κόσμος όταν δεν είταν πόλεμος, ποιος μπορούσε να είταν ο ρυθμός των πραγμάτων (Θεοτοκάς, 1999[19]). Ο Μικρασιατικός Πόλεμος συμπυκνώνεται σε ελάχιστες γραμμές στο σχολικό βιβλίο χωρίς να δίνεται ούτε το πλαίσιο στο οποίο αυτός εκδηλώθηκε ούτε και η ψυχική οδύνη που προκλήθηκε στον πληθυσμό από την καταστροφή. «Στο Συνέδριο της Ειρήνης στο Παρίσι έγινε εξαρχής φανερό ότι η προάσπιση των εθνικών συμφερόντων της Ελλάδας ήταν άκρως δυσχερής επιχείρηση. […] Την ήττα και την υποχώρηση του ελληνικού στρατού ακολούθησαν η πυρπόληση της Σμύρνης από τους Τούρκους και ο απηνής διωγμός των Ελλήνων της Μικράς Ασίας, του Πόντου και της Ανατολικής Θράκης» (Κολλιόπουλος, Σβολόπουλος, Χατζηβασιλείου, Νημάς & Σχολινάκη-Χελιώτη, 2013).

Ο Μικρασιατικός πόλεμος καταγράφεται μέσα από εφηβικό παιγνίδι στο *Λεωνή* του Θεοτοκά, καθώς το ιστορικό παρελθόν και οι αναμνήσεις από την Πόλη αποτελούν την παρακαταθήκη που πυρώνει τα συναισθήματα και τροφοδοτεί με προσδοκίες τους ήρωες: «Σκέπτομαι να πάω να καταταχτώ στη Μικρασία, είναι αρκετός καιρός που γυρνά η ιδέα στο νου μου [...] Το σχέδιο μου είναι να φύγω κρυφά γιατί αν το πω σπίτι μου, θα θελήσουνε να με εμποδίσουνε [...] Ο πόλεμος δεν πάει καλά, όλοι το ξέρουμε ... Μας είπαν ότι δεν έμελλε να γίνει ποτέ πια άλλος πόλεμος και καμωνόμαστε πως το πιστέψαμε [...]. Σε ένα αιώνα σαν και αυτόν που αρχίζει μαζί μας, τόσο εντατικό, γεμάτο τόσους αγώνες, τόσα μεγάλα γεγονότα, που γίνονται ή που τα νιώθει κανείς να πλησιάζουν, το μόνο που αξίζει αληθινά είναι να μπει κανείς μέσα, να λάβει μέρος με όποιες δυνάμεις διαθέτει. […] Οι άνθρωποι πολεμούν. Δεν μου είναι πια δυνατό να εξακολουθήσω να παίζω ή να ταχτοποιώ βιβλία. Θέλω να λάβω μέρος [...]» (Θεοτοκάς, 1999[19]). Η έννοια του πατριωτισμού γιγαντώνεται, όταν σε γράμμα του Πρώιου από το μέτωπο δείχνει ο ήρωας να παίρνει θάρρος, σκεπτόμενος το ιδανικό της πατρίδας, που για αυτόν παίρνει θεϊκές διαστάσεις (Μουστακάτου, 2013): «Μα ύστερα έβαλα στο νου μου την Ελλάδα και μου φάνηκε σα μια γυναίκα λυπημένη και περήφανη, με ευγενικό πρόσωπο και με λαβωμένα πόδια και με πολύτιμα ντυσίματα ξεσκισμένα, κι έλεγα τότε μέσα μου: Ό,τι κι αν είναι, αυτή είναι η Πατρίδα μου και με έστειλε εδώ μέσα σε αυτούς τους άγριους κάμπους, με το θάνατο να παραμονεύει παντού ολόγυρα, επειδή έχει την ανάγκη μου» (Θεοτοκάς, 1999[19]).

Στην ιστορία δίνεται το πλαίσιο αναφοράς και το πολιτικό, διπλωματικό και στρατιωτικό σκηνικό για τον Β ΄ Παγκόσμιο Πόλεμο : «Η πορεία προς την κήρυξη του Β ΄ Παγκοσμίου Πολέμου συνδέεται άρρηκτα με τη σταθερή εμμονή της χιτλερικής Γερμανίας να επιβάλει τη θέλησή της σε βάρος της διεθνούς νομιμότητας και της ισορροπίας των δυνάμεων στην Ευρώπη […] Όταν ξέσπασε ο Β ΄ Παγκόσμιος πόλεμος οι λαοί είχαν επίγνωση ότι το κόστος του πολέμου θα ήταν βαρύ […] Οι λαοί ωστόσο επέδειξαν, μετά την κήρυξή του, αντοχή και μαχητικότητα, για να υπερασπίσουν αγαθά και αξίες ανεκτίμητες για την ύπαρξή τους ως ελεύθερων πολιτών ανθρώπων» (Κολλιόπουλος, Σβολόπουλος,

Χατζηβασιλείου, Νημάς & Σχολινάκη-Χελιώτη, 2013). Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος καταγράφεται με λίγες λέξεις στο σχολικό βιβλίο ως εξής: «Η Ελλάδα που γνώρισε τον Εμφύλιο Πόλεμο το 1946-1949, υπήρξε το πρώτο πεδίο ένοπλης αντιπαράθεσης του Ψυχρού Πολέμου. […] Η τραγική εμπειρία του εμφύλιου σπαραγμού ήλθε μετά τις τρομερές δοκιμασίες του Β ΄ Παγκοσμίου Πολέμου, προκάλεσε νέο μεγάλο αριθμό θυμάτων και επέτεινε τα προβλήματα της ανασυγκρότησης, καθώς οι καταστροφές συνεχίστηκαν και στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1940 […] Τέλος, ίσως το σημαντικότερο, ο Εμφύλιος Πόλεμος προκάλεσε βαθιά ψυχολογικά τραύματα στην ελληνική κοινωνία, τα οποία χρειάστηκαν πολλά χρόνια να επουλωθούν» (Κολλιόπουλος, Σβολόπουλος, Χατζηβασιλείου, Νημάς & Σχολινάκη-Χελιώτη, 2013).

Στη λογοτεχνία, επίσης, έχουμε ένα πλήθος μυθιστορημάτων, που αντλεί το περιεχόμενό του από τον Β ΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τον εμφύλιο που ακολούθησε. Ένα χαρακτηριστικό βιβλίο είναι οι *Ασθενείς και Οδοιπόροι* του Γ. Θεοτοκά όπου περιγράφεται μια τραγική σελίδα της ελληνικής ιστορίας (1941-1944) κατά την εξιστόρηση της οποίας ο συγγραφέας δεν επιδιώκει να αφήσει στον αναγνώστη το αίσθημα της ήττας και της συμφοράς αλλά επιφυλάσσεται να δώσει μια μορφή λύτρωσης με ένα αισιόδοξο και ελπιδοφόρο τέλος. Το μυθιστόρημα αναφέρεται στην κήρυξη του πολέμου από τους Γερμανούς, στην κατάρρευση του μετώπου, στην Κατοχή, στον αγώνα στη Μέση Ανατολή, στα Δεκεμβριανά του 1944 και στην τύχη ορισμένων μυθιστορηματικών προσώπων μεταπολεμικά. Τα αναπάντητα ερωτήματα για την αναγκαιότητα του πολέμου, το στρατόπεδο του Χαϊδαρίου, το θέμα της αυθυποβολής των ανθρώπων, η κατάληψη των Γερμανών, η σκηνή της πείνας, οι συναγερμοί, οι λεηλασίες, οι φρικιαστικές εκτελέσεις, ο βομβαρδισμός των περιοχών, οι διαδηλώσεις, οι αεροπορικές επιδρομές και οι πυροβολισμοί αποτυπώνουν το κλίμα της εποχής εισέρχονται στη μυθοπλασία (Μουστακάτου, 2013). «Στο δρόμο με βρίσκει συναγερμός. […] Όταν φτάνω στο γραφείο αντηχούν τα πρώτα αντιαεροπορικά πυρά, που μοιάζουν πολύ κοντινά. Κατεβαίνει όλη η πολυκατοικία στο καταφύγιο, δύο γυναίκες μισολιγοθυμούν και εγώ τις παρηγορώ» «Η Αθήνα είχε γίνει τόπος φρίκης […] Ζούσαμε σ ΄ έναν ατέλειωτο εφιάλτη […] Ένα βαρύ, ανυπόφορο αίσθημα από αποκαρδίωση και αηδία με κατείχε ακατάπαυστα […]» (Θεοτοκάς, 2002[7]).

Το δέκατο τέταρτο πεζογραφικό έργο του Θανάση Βαλτινού, *Ανάπλους* είναι το πιο επίκαιρο βιβλίο της σημερινής ελληνικής λογοτεχνίας που καλύπτει την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου στη σύγχρονη νεοελληνική πεζογραφία. Η δραματική βαρύτητά του έγκειται στο ότι αφηγείται μια παλιά ιστορία στο αδυσώπητα σκληρό τοπίο της Λακωνίας, όταν, έχοντας χάσει τον έλεγχο του νου, τα αντίπαλα ιδεολογικά στρατόπεδα άρχισαν να στήνουν ενέδρες, να καρατομούν, να απαγχονίζουν, να αιματοκυλούν ο ένας τον άλλον (*Καθημερινή,* 20/5/2012). Ευθεία αναφορά και επεξεργασία του ίδιου του ιστορικού γεγονότος γίνεται στην *Ορθοκωστά* (το όνομα ενός μοναστηριού στην κεντρική Πελοπόννησο) στο οποίο αντάρτες κυρίως ελασίτες είχαν κατακρατήσει ως αιχμαλώτους στη διάρκεια του πολέμου ανθρώπους από τα γύρω χωριά, όπου πολλοί από τους αιχμαλώτους υπέστησαν βασανιστήρια και αρκετοί έχασαν τη ζωή τους (Χαραλαμπίδου, 1995). «Τον φέραν κυλώντας, με τις κλοτσιές μέχρι τον ΄Αγνωστο. Εκεί του έδωσαν μια και τον έριξαν από κάτω στης Μάρκαινας. Και τον γάζωσαν με μια ριπή. Και τον πέταξαν στο περιβόλι της Ομορφούλας. Τρεις μέρες είπαν, όποιος πάει να τον θάψει θα τον σκοτώσουν. Σηκωθήκαμε, κοιτάξαμε γύρω, δεν πήγαινε κανένας» (Βαλτινός, 2007).

Η Β. Αποστολίδου μελετώντας το μυθιστόρημα του Α. Φραγκιά *Η Καγκελόπορτα* (1962) και του Ν. Μπακόλα *Καταπάτηση* (1990) (λογοτεχνική μεταφορά της καταπάτησης ενός χωραφιού και της καταπάτησης της αίσθησης της μετεμφυλιακής εποχής) που αφορούν στις συνέπειες του Εμφυλίου στις κοινωνικές και προσωπικές σχέσεις, καταλήγει ότι το μόνο ρεαλιστικό αίτημα που μπορούμε να προβάλουμε στην λογοτεχνία είναι ότι τα έργα με το μεγαλύτερο ποσοστό μυθοπλασίας που εδράζονται στην περιφέρεια της ιστορίας και εστιάζονται στην υποκειμενικότητα, μας φέρνουν κοντύτερα στη δομή της αίσθησης μιας παρελθούσης εποχής (Αποστολίδου, 1997). Το υπαινικτικό και συμβολικό μυθιστόρημα *Λοιμός* του Α. Φραγκιά αποτελεί μια ιδιότυπη περίπτωση λογοτεχνικής μετουσίωσης της ιστορίας της Μακρονήσου (Σταυροπούλου, 2001) : «Το απόγευμα γίνεται η τακτική

συγκέντρωση ηθικού και ψυχικού φρονηματισμού. Ποτέ δεν θυμάσαι ποιος μίλησε, λες και είναι ο ίδιος, κάποιος ανώνυμος χωρίς πρόσωπο, μια φωνή όμοια και μουρμουριστή, σα να τη φέρνει ο αέρας από μακριά». (Φραγκιάς, 1972).

Ο Νίκος Κάσδαγλης στη νουβέλα, *Μακάριοι οι ελεήμονες ότι αυτοί ελεηθήσονται*» όπου με ωμότητα μας παρουσιάζει το κολαστήριο της Μακρονήσου : «Έβαλε την τανάλια μέσα στο χέρι μου, και μου το 'σφιξε απότομα, κι όπως το παράτησα χαλαρό, ο πόνος στάθηκε ανείπωτος, και παρακαλούσα πια να λιποθυμήσω. Με πέταξε κατάχαμα, μού 'κλεισε την τανάλια μέσα στο χέρι μου, και μου το ζούληξε κάτω απ' την αρβύλα του. Και κατάλαβα πως μου σακάτευε το χέρι, κι ήθελα να τον πετάξω από πάνω μου, μα δεν είχα νάκαρα, τα νεύρα μου είχανε γίνει ζυμάρι. Ακόμα μια φορά έβαλε το χέρι μου κάτω απ' την αρβύλα του, κι όπως μου το ζουλούσε ξέρασα σκέτη χολή. Μ' έπιασε απ' το σνίχι και μου 'τριψε τη φάτσα πάνω στο ίδιο μου το ξερατό» (Κάσδαγλης, 1990[2]). Στο βιβλίο αυτό καθώς και στο *Λοιμό* του Φραγκιά καταγράφεται το μαρτύριο, η συντριβή και ο εξευτελισμός της ανθρώπινης προσωπικότητας, εικόνες και φράσεις μαρτυρίου που μεταφέρουν με σκληρότητα το κλίμα της εποχής.

Όσες πληροφορίες μας δίνει το σχολικό βιβλίο για την εξέλιξη και το τέλος του Ψυχρού Πολέμου καθώς και για την αποαποικιοποίηση και τον Τρίτο Κόσμο μας τις εμπλουτίζει η Ε. Λόππα με συναισθηματικές πινελιές στο δεύτερο της μυθιστόρημα με τον τίτλο *Οι Εμιγκρέ.* Μέσα από την πλοκή της υπόθεσης δίνεται με κινηματογραφικό τρόπο η ατμόσφαιρα μιας εποχής, η εικόνα του β ΄ παγκοσμίου πολέμου και της γερμανικής κατοχής, οι βιαιότητες, οι διώξεις των Εβραίων και αντιστασιακών, η απελευθέρωση, ο Μάης του '68, ο πόλεμος στην Αλγερία (1958-1962): «Γύρω στα μέσα Αυγούστου του 1944, το Παρίσι παρουσίαζε μια εικόνα γενικής παράλυσης. Απεργιακές κινητοποιήσεις στα τρένα, στον υπόγειο, στην αστυνομία, στα ταχυδρομεία οδήγησαν σε μαζική απεργία. Στις 19 Αυγούστου, στους άδειους δρόμους του Παρισιού εμφανίστηκαν γερμανικά άρματα μάχης, με Γερμανούς στρατιώτες, που έδειχναν φανερά ότι υποχωρούσαν. […] Οι Σύμμαχοι έγιναν δεκτοί από τους Παριζιάνους με έξαλλο ενθουσιασμό […] Το 1958 Γάλλοι εθνικιστές της Αλγερίας ζητούν από τον στρατηγό Σαρλ ντε Γκωλ να παραμείνει η Αλγερία τμήμα της Γαλλίας. Ο ντε Γκωλ προσπάθησε για την αυτονομία της Αλγερίας […] Τελικά, η ανεξαρτησία του Αλγερίου, το 1962, στοίχισε 24.000 Γάλλους νεκρούς, 153.000 Αλγερινούς και ένα εκατομμύριο πρόσφυγες, pieds-noirs, που διέφυγαν στη Γαλλία» (Λόππα, 2013).

Φτάνοντας στη πιο πρόσφατη ιστορία, η περίοδος της δικτατορίας καταγράφεται ως εξής: «Σε σύντομο χρονικό διάστημα οι δικτάτορες απέκτησαν τον έλεγχο του κρατικού μηχανισμού και του στρατού. Καταπατώντας τα δημοκρατικά δικαιώματα των πολιτών, η δικτατορία αποτέλεσε μια οδυνηρή περίοδο της ελληνικής ιστορίας» (Κολλιόπουλος, Σβολόπουλος, Χατζηβασιλείου, Νημάς & Σχολινάκη-Χελιώτη, 2013). Ο Μ. Χάκκας *στο ψαράκι της γυάλας* μας παρουσιάζει μυθοπλαστικά τη συμπεριφορά και το συμβιβασμό ενός απλού ανθρώπου με αγωνιστικό παρελθόν κατά τα Ιουλιανά, την ημέρα του πραξικοπήματος των συνταγματαρχών (21/4/1967) και της επιβολής της στρατιωτικής χούντας στην Ελλάδα εστιάζοντας στο συμβιβασμό και στην παραίτηση του ήρωα. Η *Αρχαία σκουριά* της Μ. Δούκα ως μια μετωπική σχέση με το παρόν και την πραγματικότητα της δικτατορίας είναι ένα άλλο μυθιστόρημα εποχής, που έχει θέση μαρτυρίας για τα γεγονότα της εποχής.

Ο Κυπριακός αγώνας και η εισβολή στην Κύπρο καλύπτουν λίγες σελίδες του βιβλίου της ιστορίας: «Στις 20 Ιουλίου του 1974 εισέβαλαν παράνομα στην Κύπρο. […] Σε δεύτερη εισβολή στις 14 Αυγούστου του 1974 κατέλαβαν το 38% του νησιού, εκδιώκοντας από τις εστίες τους περίπου 200.000 Έλληνες Κυπρίους. Οι προκλήσεις για τις ελεύθερες περιοχές της Κυπριακής Δημοκρατίας ήταν τεράστιες: χιλιάδες πρόσφυγες έπρεπε να αποκατασταθούν και ανέκυπτε κίνδυνος για την ίδια την επιβίωση του ελληνισμού στη Μεγαλόνησο» (Κολλιόπουλος, Σβολόπουλος, Χατζηβασιλείου, Νημάς & Σχολινάκη-Χελιώτη, 2013). Λογοτεχνικά ο Ρόδης Ρούφος μέσα από τη *Χάλκινη εποχή* (1960) το μυθιστόρημά του για τον κυπριακό αγώνα κατά της βρετανικής κυριαρχίας μας μεταδίδει το ελεύθερο φρόνημα σε ασυμφιλίωτη σύγκρουση προς τον αποικιοκρατικό αυταρχισμό. Και ιδίως, το άσβεστο πάθος των Κυπρίων για Ένωση αποδίδεται στο φυλετικό στοιχείο της

ελληνικότητας που τεκμαίρεται από μια εξιδανικευμένη λαϊκή παράδοση αδιάσπαστης συνέχειας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Μ. Δούκα σε πρόσφατη ομιλία της είπε πως η ιστορία αποτελεί το κάδρο της ιστορίας των προσώπων και των θεμάτων. Ακόμα και όταν η λογοτεχνία παραποιεί τα γεγονότα δεν παύει να αποτελεί ένα πλαίσιο αναφοράς όπου μπορεί να στηριχτεί ο μυημένος αναγνώστης και να βγάλει καίρια συμπεράσματα. Ο Ν. Μπακόλας έχει διατυπώσει την άποψη ότι η ιστορία αποκτά ένα πρόσθετο και πιο ουσιαστικό ενδιαφέρον για όλους μας όπως δίδεται μέσω της πεζογραφίας, δηλαδή ως ιστορίας απλών ανθρώπων. Η Διδώ Σωτηρίου γράφει με αφορμή την καταστροφή της Μικράς Ασίας, τον ολοσχερή και οριστικό ξεριζωμό του ιωνικού Ελληνισμού από τις προγονικές εστίες, την επιδίωξή της από τη συγγραφή του μυθιστορήματος *Τα Ματωμένα Χώματα*: «για να μη ξεχνούν οι παλαιοί, να βγάλουν σωστή κρίση οι νέοι» (Σωτηρίου, 1962). Ο Θ. Βαλτινός μέσα από την ηρωίδα του στον *Τελευταίο Βαρλάμη* μας υπενθυμίζει ότι «Όταν τα γεγονότα χάσουν τον ασπαίροντα χαρακτήρα τους και ωχριάσουν οριστικά, αναγκαστικά θα εμπιστευτούμε τη λογοτεχνία» (Βαλτινός, 2010).

Οι τέσσερεις αυτοί λογοτέχνες μέσα από άλλες οπτικές και στοχεύσεις οδηγούνται στο ίδιο συμπέρασμα : ότι η αξία του λογοτεχνικού κειμένου συνεπικουρεί το βασικό σκοπό της ιστορίας. Σε μια διαλεκτικού τύπου διδασκαλία όπου ο καθηγητής συνερευνά με τους μαθητές, ανευρίσκονται παρακαμπτήριες οδοί προκειμένου να οδηγηθούμε στη γνώση. Νομίζω πως θα συμφωνήσουμε ότι στόχος μας είναι η διαμόρφωση ιστορικά, πολιτικά και κοινωνικά εγγράμματων και ώριμων πολιτών που θα οδηγούνται σε μια επιστημονική τεκμηρίωση, κριτική εγρήγορση και ερμηνευτικό πλουραλισμό μέσα από ένα γόνιμο αναστοχασμό των γνωστικών αντικειμένων.

Στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών (cultural studies) τόσο η ιστορική προσέγγιση όσο και η λογοτεχνική μετάπλασή της οδηγούν στην κατανόηση της ανθρώπινης φύσης. Οι προβληματισμοί που τίθενται στα δύο αυτά γνωστικά αντικείμενα λειτουργούν συμπληρωματικά και μπορούν να κάνουν τους μαθητές κοινωνούς του πολιτισμικού προϊόντος και όχι απόμακρους ακροατές ή θεατές του. Μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο, απόσπασμα ή ολόκληρο, υπάρχει η ευελιξία και η δυνατότητα ο μαθητής να μπορέσει να μυηθεί στα μυστικά της αφήγησης αλλά και να εμβαθύνει στην ιστορική γνώση διαμορφώνοντας τη σκέψη του καλύτερα από ότι μέσα από ένα ιστορικό εγχειρίδιο.

Καταλήγοντας, η διαλεκτική ανάμεσα στην ιστορικότητα-αντικειμενικότητα και τη λογοτεχνικότητα-υποκειμενικότητα ή με όρους αφηγηματολογίας ανάμεσα στην μηδενική και στην εσωτερική εστίαση μόνο κερδισμένους μπορεί να μας βγάλει σε ένα διαπολιτισμικό και πολυφωνικό κόσμο σαν αυτό που ζούμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελάκος, Κ. (2005) «Από τη διδασκαλία των θεματικών κύκλων στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών», *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ.195-207.

Αθανασοπούλου, Α. (2004) «Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό», *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ.101-131.

Αμπατζοπούλου, Φρ. (1998) *Ο Άλλος εν διωγμώ. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Αποστολίδου, Β. (1997) «Λαϊκή μνήμη και δομή της αίσθησης στην πεζογραφία για τον

εμφύλιο: από την Καγκελόπορτα στην Καταπάτηση» στο *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995),* Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα, σσ. 113-127.

Αποστολίδου, Β. (2010) *Τραύμα και Μνήμη. Η πεζογραφία των πολιτικών προσφύγων*, Αθήνα, Πόλις.

Γιαννόπουλος Γ. (1997) *Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της ιστορίας*, Αθήνα, Βιβλιογονία.

Γκίβαλου-Κατσίκη, Α. (2002) «Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων», *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Δαρδανός.

Δημάδης, Κ.Α. (1981) *Δικτατορία-πόλεμος και πεζογραφία (1936-1944*), Αθήνα, Γνώση.

Καράμπελας, Σ. (2012) «Η πολιτική κρίση της δεκαετίας του 1930 και ο προσανατολισμός του περιοδικού *Τα Νέα Γράμματα* στη Λογοτεχνία», *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία στον Μεσοπόλεμο. Ιστορική και φιλολογική προσέγγιση*, Πρακτικά Συνεδρίου (Πύργος Ηλείας, 14-16 Μαΐου 2010), επιμ. Α. Φωτόπουλος, Πύργος Ηλείας, σελ. 115-116 και 112-125.

Κόκκινος, Γ. (2002) «Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης», *Ιστορικά*, 39, σσ.165-200.

Κοτζιάς, Α. (1982) *Μεταπολεμικοί πεζογράφοι. Κριτικά Κείμενα*, Αθήνα, Κέδρος.

Κουμπάρου – Χανιώτη, Χρ. (2000) Τα σχολικά εγχειρίδια των Νεοελληνικών αναγνωσμάτων στη μέση εκπαίδευση και η ιδεολογία τους (1917-1977), Αθήνα.

Μουστακάτου, Κ. (2013) *Ιδέες και πρόσωπα στο έργο του Γιώργου Θεοτοκά. Από το δοκίμιο στο μυθιστόρημα,(*διδακτορική διατριβή), Αθήνα , ΕΚΠΑ.

Σταυροπούλου, Ε. (2001) «Το πραγματικό, το φανταστικό και το παράλογο στον Λοιμό», *Προτάσεις ανάγνωσης για την πεζογραφία μιας εποχής. Μ. Αλεξανδρόπουλος, Σπ Πλασκοβίτης, Α. Φραγκιάς, Μ. Χάκκας, Δ. Χατζής,* Αθήνα, Σοκόλης.

Τόγιας, Β. (1998) Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση. *Ιστορική θεώρηση (1833-1967),* Α΄, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ.

Τσάφος, Β. (2008) «Από τα αναλυτικά προγράμματα στη διδασκαλία», *Νέα Παιδεία,* 125, σσ. 69-91.

Χαραλαμπίδου, Ν. (1997) «Ο λόγος της ιστορίας και ο λόγος της λογοτεχνίας. Δομές αναπαράστασης της ιστορίας στην *Ορθοκωστά* του Θανάση Βαλτινού και στην πεζογραφία του εμφυλίου» επιστημονικό συμπόσιο, *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995),* Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σσ. 249-277.

Bloom, B.S. και Krathwolh, D.R.(1986) *Ταξινομία Διδακτικών Στόχων*, Α΄, μεταφρ. Λαμπράκη– Παγανού, Αθήνα, Κώδικας.

Dewey, J. (1910) *How we think*, Boston, D.C.Heath and Co.

Πηγές

Κολλιόπουλος Ι., Σβολόπουλος Κ., Χατζηβασιλείου Ε., Νημάς Θ., Σχολινάκη-Χελιώτη Χ., (2013) *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα*), Γ ΄ Γενικού Λυκείου & Δ΄ Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας, Διόφαντος.

Γρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ., Μηλιώνης Χ., Μπαλάσκας Κ., Παγανός Γ., Παπακώστας Γ., (2013) , *Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας*, Αθήνα, Διόφαντος.

ΦΕΚ, τεύχος Β΄, αρ. φύλλου 303/13-03-03.

«Το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», *Φιλολογική,* Σεμινάριο 9ο της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων, Αθήνα, Μάρτιος 1988.

Μυθιστορήματα

Βαλτινός, Θ. (2007) *Ορθοκωστά*, Αθήνα, Εστία.

Βαλτινός, Θ. (2010) *Ο τελευταίος Βαρλάμης*, Αθήνα, Εστία.

Βαλτινός, Θ. (2012) *Ανάπλους,* Αθήνα , Εστία.

Δούκα, Μ. (2008*) Η αρχαία σκουριά*, Αθήνα, Πατάκης.

Θεοτοκάς, Γ. (2000[17]) *Αργώ,* Αθήνα, Εστία.

Θεοτοκάς, Γ. (1999[19]) *Λεωνής*, Αθήνα, Εστία.
Θεοτοκάς, Γ. (2002[7]) *Ασθενείς και Οδοιπόροι*, Αθήνα, Εστία.
Ιορδανίδου Μ. (1979) *Λωξάνδρα,* Αθήνα, Εστία.
Κάσδαγλης, Ν.(1990[2]) *Οι ελεήμονες*, Αθήνα, Κέδρος.
Λόππα, Ε. (2013) *Οι εμιγκρέ (Ιστορίες ανθρώπων),* Αθήνα, Γαβριηλίδης.
Μολυβιάτη-Βενέζη, Α. (2007) *Το χρονικό των δέκα ημερών. Αιβαλί (Κυδωνιές) 1922*, Αθήνα, ΕΛΙΑ.
Ρούφος, Ρ. (2011[2]) *Η χάλκινη εποχή. Το μυθιστόρημα του Κυπριακού Αγώνα*, Αθήνα, Εστία.
Σωτηρίου, Δ. (1962) *Ματωμένα Χώματα*, Αθήνα, Κέδρος
Τσίρκας, Στ. (1991[23]) *Ακυβέρνητες πολιτείες : Η Λέσχη, Αριάγνη, Η νυχτερίδα,* Αθήνα, Κέδρος.
Φραγκιάς, Α. (1972) *Λοιμός*, Αθήνα, Κέδρος.

Βιβλία και Προγράμματα για τα Ελληνικά Νηπιαγωγεία (1840-1910)

Γιάννης ΜΠΕΤΣΑΣ, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη διάρκεια του 19ου και των αρχών του 20ου αιώνα τα προγράμματα και τα βιβλία που αφορούν στη λειτουργία των ελληνικών νηπιαγωγείων αντανακλούν, συνήθως, τις κυρίαρχες παιδαγωγικές προσεγγίσεις της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο. Παράλληλα, ωστόσο, διαφοροποιούνται και με κριτήριο τους λειτουργικούς στόχους, στους οποίους κλήθηκε εκάστοτε να ανταποκριθεί το νηπιαγωγείο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην εισήγηση επιχειρείται η αποτύπωση των συγγραμμάτων και των προγραμμάτων για τα ελληνικά νηπιαγωγεία τόσο στο ελληνικό κράτος όσο και στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Ειδικότεροι στόχοι είναι (i) να καταγραφούν τα μορφωτικά περιεχόμενα που προτείνονται ως κατάλληλα για το νηπιαγωγείο, (ii) να αναδειχθούν οι πολιτισμικές αναπαραστάσεις και κοινωνικές πρακτικές για τη νηπιακή ηλικία και (iii) να συζητηθούν οι επιλογές των συντακτών των προγραμμάτων και των βιβλίων, σε σχέση με τα κυρίαρχα παιδαγωγικά κινήματα και τους ειδικούς λειτουργικούς στόχους, τους οποίους κλήθηκε να υπηρετήσει ο χώρος της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

ABSTRACT

During the 19th and early 20th centuries, curricula and books concerning the operation of Greek kindergartens reflect generally the dominant pedagogical approaches regarding the early childhood education in Europe. At the same time, however, they vary on the basis of operational objectives which kindergarten had been considered to serve in the context of the educational policy. The paper attempts a mapping of the textbooks and programs for kindergartens both in the Greek state and the Greek communities of the Ottoman Empire. Particular objectives of the paper are: (i) to highlight the educational content suggested as suitable for kindergarten, (ii) to indicate cultural representations and social practices concerning the early childhood and (iii) to discuss the choices of the authors of the programs and the books, in relation to the prevailing pedagogical movements and the specific operational objectives the early childhood education had been summoned to serve.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Σχετικά πρόσφατα, στο πλαίσιο της ιστοριογραφίας της ελληνικής εκπαίδευσης έχουν υπάρξει κάποιες αξιόλογες μελέτες που επιχειρούν να χαρτογραφήσουν την εξέλιξη της ελληνικής προσχολικής αγωγής και την αναγωγή της σε αντίστοιχα ευρωπαϊκά παιδαγωγικά πρότυπα (Χαρίτος, 1998 Κυπριανός, 2007, Kagiadaki, 2009). Πρόκειται για εργασίες που συνεισφέρουν στη συσσώρευση της γνώσης αναφορικά με την ανάπτυξη των νηπιαγωγείων, τις οργανωτικές και λειτουργικές τους παραμέτρους, τις θεωρητικές παραδοχές που προσδιόρισαν τα προγράμματα και τις μεθόδους της προσχολικής αγωγής. Οι μελέτες αυτές έχουν, ως ένα βαθμό, συντελέσει να επιτευχθεί η αναγκαία συσσώρευση γνώσης. Σε ένα επόμενο στάδιο, έχουν προτείνει ερμηνευτικά σχήματα στο πλαίσιο των οποίων γίνεται κατανοητή η εξέλιξη της ελληνικής προσχολικής αγωγής. Μερικές γενικές παρατηρήσεις που αναφέρονται στις μελέτες αυτές είναι οι εξής:

Αν διατρέξει κανείς τη σχετική βιβλιογραφία, παρατηρεί πως όσο χαρτογραφείται ο κόσμος αυτός της προσχολικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται πολύμορφος και αρκετά πλούσιος σε προσεγγίσεις και ιδέες στη διάρκεια του δεύτερου μισού του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αι. Αντίθετα, η ερευνητική εστίαση στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα περιορίζεται συνήθως στην αποτύπωση της κρατικής πολιτικής και της σχετικής επιχειρηματολογίας που αναπτυσσόταν για την ενδυνάμωση του νηπιαγωγείου στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Όταν ο θεσμός του νηπιαγωγείου προσδιορίζεται από τη κρατική γραφειοκρατία που αρθρώνεται γύρω από την εκπαίδευση, φανερώνεται πιο φτωχός σε ιδέες και νοήματα

ενώ το ενδιαφέρον για την ιστορική του αφήγηση περιορίζεται αισθητά. Ετεροβαρές, επομένως, παρουσιάζεται το ενδιαφέρον για την ιστορική αφήγηση της προσχολικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στο δεύτερο μισό του 19ου και τις αρχές του 20ου αι.

Αν και οι χαρτογραφημένες εστίες διάδοσης της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης στο διάστημα αυτό εντοπίζονται με μεγαλύτερη πυκνότητα στον εξωελλαδικό χώρο (Μακεδονία, Κωνσταντινούπολη, Σμύρνη, Κρήτη) (Chassiotis, 1881: 502-519· Χαρίτος, 1998: 151), παράγοντες όπως η δυσκολία πρόσβασης σε πρωτογενές αρχειακό υλικό και η γεωγραφική διασπορά των διαθέσιμων στοιχείων έχουν επικαθορίσει τη συσσώρευση γνώσης που αναφέρεται κυρίως στην ελλαδική πραγματικότητα. Σε κάθε περίπτωση, η αδυναμία ανάδειξης των πραγματικών διαστάσεων που έλαβε η ανάπτυξη του νηπιαγωγείου στις εκτός του ελληνικού βασιλείου κοινότητες δημιουργεί στρεβλώσεις, που όχι μόνον στενεύουν επικίνδυνα το πεδίο της έρευνας αλλά και οδηγούν σε παρανοήσεις και άγνοια, ασύμβατες με μια συνεκτική αφήγηση της ιστορίας της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο ερμηνευτικών σχημάτων, οι σχετικές με το 19ο και τις αρχές του 20ου αι. μελέτες χρησιμοποιούν αναλυτικά και θεωρητικά εργαλεία που ερμηνεύουν την εξιστόρηση της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με την κοινωνική ιστορία του «εκσυγχρονισμού» (Magnússon, 2006). Συγκεκριμένα, βασικό σχήμα μελέτης του ελληνικού νηπιαγωγείου στη συγκεκριμένη περίοδο αποτελεί η διάδοση του συστήματος του Froebel, ιδωμένη ως εκπαιδευτικός νεωτερισμός (Αλεξίου, 2003· Ορφανός, 1985), και οι κλυδωνισμοί που αυτός επιφέρει στις παραδεδομένες αντιλήψεις. Παράλληλα, βέβαια, οι ερμηνευτικές απόπειρες συνδέουν την ανάπτυξη του νηπιαγωγείου με τη δυναμική της γυναικείας εκπαίδευσης (Φουρναράκη, 1987: 178), ενώ στηρίζονται σε ένα υπερκείμενο θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετεί την πολιτικοκοινωνική ανάλυση της ελληνικής κοινωνίας ως απότοκο του ρομαντικού εθνικισμού, εκεί όπου παρατηρείται προσαρμογή της φρεβελιανής μεθόδου στην πραγματιστική αποστολή που κλήθηκε να υπηρετήσει το ελληνικό νηπιαγωγείο στο μεταίχμιο 19ου και 20ου αιώνα (Χατζηστεφανίδου, 2008: 256).

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην καταγραφή και αξιολόγηση των βασικών συγγραμμάτων και προγραμμάτων για τα ελληνικά νηπιαγωγεία, συνεισφέροντας νέα στοιχεία για βιβλία και προγράμματα που συντάχθηκαν από φυσικά πρόσωπα ή φορείς των ελληνικών κοινοτήτων της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Στη συνέχεια, επιχειρεί να αναδείξει τις επιλογές των συντακτών των προγραμμάτων και των βιβλίων και να τις θέσει υπό συζήτηση, σε σχέση με τα κυρίαρχα παιδαγωγικά κινήματα και τους ειδικούς λειτουργικούς στόχους, τους οποίους κλήθηκε να υπηρετήσει ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης.

2. ΒΙΒΛΙΑ

2.1. ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ - ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Τα πρώτα χρόνια λειτουργίας των νηπιακών σχολείων στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης, τα ειδικά εγχειρίδια που εκδόθηκαν για την προσχολική αγωγή βασίστηκαν σε μεταφράσεις ή αποδόσεις βιβλίων που είχαν στο μεταξύ κυκλοφορήσει σε χώρες της αλλοδαπής (Μπάκας, 2013: 30).

Α) Αφενός, πρόκειται για εγχειρίδια που προέρχονται κυρίως από τους κύκλους των προτεσταντικών αποστολών και διακρίνονται για τη σχολαστικότητα των οργανωτικών, παιδαγωγικών και μεθοδολογικών οδηγιών, μιας και αναφέρονταν σε εκπαιδευτικό προσωπικό που, κατά κανόνα, δεν είχε ειδική κατάρτιση στην εκπαίδευση της νηπιακής ηλικίας. Στην κατηγορία αυτή μπορούν να ενταχθούν τα ακόλουθα βιβλία[1]:

i) Διδασκαλία περί του σφαιρικού πίνακος ή αριθμομέτρου κατά τον Πεσταλότση, ανακαλύπτουσα την πρόσθεσιν και αφαίρεσιν δια ορατών αντικειμένων: μεταφρασθείσα εκ του αγγλικού προς χρήσιν των νηπιακών σχολείων της Ελλάδος. Εν Μελίτη: χ.ο, 1836. Αποτελεί βιβλίο που εκδόθηκε στη Μάλτα, στην οποία οι μισσιονάριοι τύπωναν πλήθος

[1] Μεταξύ των βασικών βιβλίων που εκδόθηκαν από τους μισσιονάριους για την προσχολική ηλικία, δεν υπήρξε δυνατό να έχουμε στη διάθεσή μας το βιβλίο «Νηπιακόν Αλφαβητάριον: προς χρήσιν των νηπιακών σχολείων της Ελλάδος», το οποίο φέρεται να εκδόθηκε το 1836 από τον Π.Α. Ραυτόπούλο το 1836 στην Ερμούπολη και επανεκδόθηκε από τον ίδιο το 1842 στη Μάλτα (Kagiadaki, 2009: 36).

σχολικών βιβλίων μεταφρασμένων στην ελληνική (Θαναηλάκη, 2011: 54), και δεν είναι εμφανές ποιος υπήρξε ο μεταφραστής του βιβλίου. Πρόκειται για πρόταση αντικειμενικής ή εποπτικής διδασκαλίας της αριθμητικής στα νήπια, η οποία περιλαμβάνει την εκμάθηση αριθμών έως το 1000, πρόσθεση και αφαίρεση μονάδων και δεκάδων.

ii) Εγχειρίδιον εις χρήσιν των Νηπιακών σχολείων, εν Σμύρνη, εκ της τυπογραφίας Γ. Γριφίτου, 1841. Πρόκειται για απόδοση του βιβλίου της Howland, "The infant school manual, or Teacher's assistant", το οποίο είχε γνωρίσει μεγάλη εκδοτική επιτυχία στην Αμερική και την Ευρώπη, από το 1831, όταν και πρωτοεκδόθηκε. Μολονότι ο μεταφραστής και πάλι δε δηλώνεται σε κάποιο σημείο του βιβλίου, είναι πολύ πιθανό να πρόκειται για το γνωστό Ελβετό ιεραπόστολο Friedrich Hildner, ο οποίος σε αναφορά του για την πρόοδο του μεταφραστικού του έργου δηλώνει ότι έχει σχεδόν ολοκληρώσει τη μετάφραση του νηπιακού συστήματος της Howland, το καλύτερο στο είδος του, μεταξύ των βιβλίων που ο ίδιος γνωρίζει (*Missionary Register,* 1833: 533).

iii) Εγχειρίδιον διδασκαλίας προς χρήσιν των νηπιακών σχολείων (εις τμήματα δύο). Όπως διδάσκηται εν τοις σχολείοις των κ.κ. Χιλλ, Εν Αθήναις, 1859. Το συγκεκριμένο βιβλίο διατηρεί τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά του βιβλίου της Howland. Άλλωστε, σε μεγάλο βαθμό, η φιλοσοφία των Hill είχε βασιστεί στην προσέγγιση του Hildner (Kagiadaki, 2009: 42). Οι συγγραφείς του αποδίδουν το κίνητρο για την έκδοση του βιβλίου στην ίδρυση νηπιακών σχολείων από δήμους της Ελλάδας, η οποία προοιωνίζεται την εγκαθίδρυση ενός συστήματος προσχολικής αγωγής στη χώρα.

Τα βιβλία αυτά συνθέτουν ένα οργανικό σύνολο με μια σειρά εγχειριδίων που εκδίδουν στην ελληνική γλώσσα οι Άγγλοι και οι Αμερικανοί μισσιονάριοι είτε σχετικά με τις οικιακές εργασίες (εγχειρίδια ραπτικής), είτε αναφερόμενα στις μητέρες για την ανατροφή των παιδιών τους (Θαναηλάκη, 2011: 54).

Β) Στην κατηγορία των βιβλίων που αποδίδουν στα ελληνικά αντίστοιχα ξενόγλωσσα βιβλία συγκαταλέγεται και το «Εγχειρίδιον περί Δημοτικής Εκπαιδεύσεως ή Οδηγός περί μεθόδων διδακτικών συνδιδακτικής και μικτής και περί νηπιακών σχολείων. Μέρος Β΄. Περί παιδαγωγίας και νηπιακών σχολείων, Εν Αθήναις 1863», του Ι. Κοκκώνη, το οποίο υιοθετεί το μοντέλο λειτουργίας και οργάνωσης των νηπιαγωγείων, όπως αυτό περιγράφεται στο βιβλίο Guide des salles d'asile του Camille Jubé de la Perelle (Κυπριανός, 2007: 67-69). Προφανώς, το εγχειρίδιο που επιμελήθηκε ο Κοκκώνης δε θεωρήθηκε επαρκές από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, της οποίας υπήρξε συνιδρυτής και σημαίνον στέλεχος.

Γ) Μετά το θάνατο του Κοκκώνη, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία προχωρά στην ανθολόγηση και μετάφραση μιας σειράς βιβλίων που ανταποκρίνονται στο πνεύμα της μεθόδου της Pape-Carpentier και των μητρικών σχολείων (Kagiadaki, 2009: 46-55). Η Ιφιγένεια Δημητριάδου, που πρωτοστατεί στη διαδικασία εγκαθίδρυσης της εκδοχής της συγκεκριμένης μεθόδου στα νηπιαγωγεία της Εταιρείας (Θαναηλάκη, 2005), μεταφράζει το βιβλίο της Pape-Carpentier «Συμβουλαί και οδηγίαι περί διευθύνσεως σχολείων και νηπιαγωγείων» (1871). Στο βιβλίο ορίζεται ως σκοπός του νηπιαγωγείου: «*η έγκαιρος μόρφωσις αγαθών παίδων επ' αγαθώ της κοινωνίας, διότι και αι θρησκευτικαί και αι ηθικαί αρχαί και αι αγαθαί έξεις μόνον εις τας απαλάς και αθώας και αγνάς των παίδων καρδίας δύνανται επιτυχώς να ριζωθώσι και να ευδοκιμήσωσιν. Δεύτερος σκοπός των νηπιαγωγείων είναι το ν' αναπληρώνωσι το ιερόν καθήκον της ανατροφής, το οποίον οι πλείστοι των γονέων δεν δύνανται να εκπληρώσωσι προς τα τέκνα αυτών, είτε διότι δεν έχουσι τας αναγκαίας προς τούτο γνώσεις, είτε διότι δεν ευκαιρούσιν αναγκαζόμενοι δια της καθημερινής εργασίας των να προσπορίζωνται τα προς συντήρησιν της οικογενείας αναγκαία*» (Pape-Carpentier, 1871 54).

Παράλληλα, η Εταιρεία εκδίδει μια σειρά βιβλίων, με σκοπό να υποστηρίξει το πρόγραμμα των νηπιαγωγείων. Τα βιβλία αυτά είναι τα εξής: Ασμάτια Παιδαγωγικά προς χρήσιν των Νηπιαγωγείων και των Δημοτικών Σχολείων (1872), Ηθικά διηγήματα παραδιδόμενα δι' εικονογραφιών εν τοις νηπιαγωγείοις και τοις δημοτικοίς σχολείοις (1869), Μαθήματα της Νέας Διαθήκης (1869), Διηγήματα και Πρακτικά Μαθήματα προς χρήσιν των Νηπιαγωγείων και των Δημοτικών Σχολείων μετά Εικονογραφιών, Έκδοσις Γ' (Μετάφραση από Καρπαντιέρ, 1880), Μαθήματα της Ιεράς Ιστορίας προς χρήσιν των Νηπιαγωγείων και των Δημοτικών Σχολείων. Μετά Εικονογραφιών, Μέρος Α' Παλαιά Διαθήκη (1870) και το

γνωστό από την έκδοση των μισσιονάριων «Εγχειρίδιον μητρός, ήτοι Επιστολαί προς αδελφήν περί της ανατροφής τέκνων», το οποίο το 1842 επανεκδίδεται από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, μετά από «την απαραίτητη» επιθεώρηση των περιεχομένων του.

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι έως τη δεκαετία του 1870 τείνουν να διαμορφωθούν στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης δύο παραδόσεις, οι οποίες αποτελούν προσπάθειες μεταφύτευσης ανεπεξέργαστων ξένων προτύπων. Η μία εκφράζει τη ρομαντική παιδαγωγική φιλοσοφία και εκπροσωπείται από τους προτεστάντες ιεραποστόλους, που προβαίνουν στη μαζική έκδοση μεταφρασμένων βιβλίων, προκειμένου να εγκαθιδρύσουν νηπιαγωγεία στο πλαίσιο της φιλανθρωπικής τους αποστολής (Χατζηστεφανίδου, 2008: 269). Η άλλη παράδοση διαμορφώνεται στους κόλπους της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, με κυρίαρχη μορφή την Ιφιγένεια Δημητριάδου. Η πρότασή της βασίζεται στην αντίληψη μιας διττής αποστολής της προσχολικής αγωγής: να υποκαταστήσει την οικογένεια στην ανάγκη φύλαξης και προστασίας των νηπίων και να προετοιμάσει τα ίδια τα νήπια για το μελλοντικό μαθητικό ρόλο τους.

2.2. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

Μια τρίτη παράδοση στο χώρο της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης διαμορφώθηκε με επίκεντρο την Κωνσταντινούπολη και κεντρική μορφή τον Ι.Δ. Αριστοκλή, το έργο του οποίου, αν και ιδιαίτερης αξίας, δεν έχει μελετηθεί σε βάθος. Ενδεχομένως, στην ίδια παράδοση εμπίπτει και ο Γ. Χασιώτης. Στα 1879 ο Φιλολογικός Σύλλογος προκηρύσσει στο πλαίσιο του "Καραπάνειου Αγώνος" τη συγγραφή Οδηγού των νηπιαγωγών, Συλλογής παιδιών και Αλφαβηταρίου κατά το σύστημα Froebel δεχόμενος, ωστόσο, και την ύπαρξη στοιχείων που εκπορεύονται από το μέχρι τότε διαδεδομένο αλληλοδιδακτικό σύστημα (Ορφανός, 1985: 69-73). Νικητής του διαγωνισμού αναδεικνύεται ο Γ. Χασιώτης, ο οποίος συγγράφει το *Νέο Οδηγό της πρώτης αγωγής προς χρήσιν των μητέρων και των νηπιαγωγών* και *Τα πρώτα μαθήματα της παιδικής ηλικίας* –συγγράμματα τα οποία, δυστυχώς, δεν έχουν εντοπισθεί.

Ο Ιωάννης Αριστοκλής είναι την περίοδο εκείνη σημαίνων στέλεχος του Εν Κωνσταντινουπόλει Φιλολογικού Συλλόγου και εκείνος ο οποίος είχε ήδη προσδιορίσει το χώρο της προσχολικής αγωγής στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής αυτοκρατορίας με τη συγγραφή της σειράς «Κήπος Παιδικός». Τα βιβλία που εντάσσονται στη συγκεκριμένη σειρά είναι τα εξής:

(1876) Νηπιαγωγική, Τύποις Βουτυρά & Σία.
(1876) Εργόχειρα Καλλιτεχνικά, Τύποις Βουτυρά & Σία.
(1876) Παιδιαί Διδακτικαί, Τύποις Βουτυρά & Σία.
(1877) Λογιστική μετά Πινάκων της Ωδικής Λογιστικής και ενός Κυτίου, Αυτοέκδοση.
(1877) Πραγματολογία προς Χρήσιν των Νηπιαγωγείων και των εν τοις Δημοτικοίς Σχολείος Νηπιαγωγικών Τμημάτων μετά των Αναγκαίων Πινάκων, Αυτοέκδοση.
(1877) Μητρικόν Εγκόλπιον προς Χρήσιν των Οικογενειών, των Νηπιαγωγείων, των εν τοις Δημοτικοίς Σχολείος Νηπιαγωγικών Τμημάτων και των Ανωτέρων Τάξεων των Παρθεναγωγείων, Αυτοέκδοση.

Στη συγκεκριμένη σειρά, ο Αριστοκλής υποστηρίζει ότι η αγωγή πρέπει να αποσκοπεί στην ολόπλευρη διαμόρφωση του ατόμου, διανοητική, ηθική και σωματική. Η σωματική διαπαιδαγώγηση αποσκοπεί στην υγεία του σώματος και την ανάπτυξη των σωματικών δυνάμεων, η διανοητική διευκολύνει το άτομο να γνωρίσει τα πνευματικά επιτεύγματα της ανθρωπότητας, ενώ η ηθική συνηθίζει το παιδί να αγαπά και να πράττει το αγαθό (Αριστοκλής, 1876α: 15-41). Το νηπιαγωγείο θεωρείται φορέας φιλανθρωπίας: «*από του τρίτου μέχρι του εβδόμου έτους της ηλικίας αυτών τα νήπια εν τοις νηπιαγωγείοις είναι τα άσυλα των απροστατεύτων και εγκαταλελειμμένων παίδων*».

Στις προτάσεις του για τους τρόπους με τους οποίους οφείλει η κοινωνία να εκπαιδεύει τα νεότερα μέλη της, ο Αριστοκλής τόνισε τη σημασία της ολόπλευρης γνώσης που προετοιμάζει για τη ζωή καθώς και τη σπουδαιότητα της εμπειρίας σε σχέση με τη μηχανική μάθηση. Στα βιβλία του που αναφέρονται στην προσχολική ηλικία δημιουργεί τις προϋποθέσεις τα παιδιά να εισέλθουν σε μια διαδικασία επαγωγικών συλλογισμών που έχουν

ως αφετηρία τους, όπου αυτό είναι δυνατό, επιτόπιες επισκέψεις των σχολικών τάξεων στα περιβάλλοντα της καθημερινότητας των μαθητών: τη σχολική αίθουσα, την οικία, το συγγενικό και φιλικό περιβάλλον, τον περίβολο του σπιτιού, τα ζώα του και τα φυτά του, τις αγροτικές εργασίες, την εκκλησία, το χωριό και την πόλη. «*Ο Πεσταλόζης δεν ηννόει να ανοίξη σχολήν και επί του θρανίου να κρατή τους παίδας προσηλωμένους δι' όλης της ημέρας*», γράφει χαρακτηριστικά (Αριστοκλής, 1876a: ι').

Το σύστημα διδασκαλίας που προτείνει το ονομάζει αντικειμενική ή εποπτική διδασκαλία, που επιτρέπει στο παιδί να κατακτήσει βαθμηδόν τα στοιχεία εκείνα που αναδεικνύουν την ενότητα και την πολλαπλότητα του κόσμου. Η μέθοδός του «*είναι ο συνδυασμός του πράγματος μετά της περιγραφής δηλονότι της ιδέας αυτού. Το όμμα βλέπει την ύλην, ης το σχήμα εντυπούται εις την φαντασίαν, ενώ συγχρόνως η μνήμη διατηρεί την λέξιν*» (Νεολόγος, 14/8/1876). Για την προσχολική ηλικία, ειδικότερα, ακολουθώντας τη φρεβελιανή μέθοδο, προτείνει το νήπιο να εκτίθεται σε αντικείμενα της καθημερινότητας και να ανακαλύπτει μέσω κατάλληλων ερωταποκρίσεων τα στοιχεία εκείνα που φανερώνουν την ενότητα και την πολλαπλότητα του κόσμου που το περιβάλλει. Ξεχωριστή σημασία δίνει στα γεωμετρικά σχήματα και ιδιαίτερα στη σφαίρα και τον κύβο (Αριστοκλής, 1876b: στ' – ιβ').

Μεταξύ των μέσων που προτείνει ο Αριστοκλής για την αγωγή της προσχολικής και της πρωτοσχολικής ηλικίας περιλαμβάνονται τα εξής στοιχεία:
-η εργασία: «*η αγωγή δέον ίνα σκοπή και επιδιώκη απασών τούτων των αναγκών την ανάλογον ανάπτυξιν, ήτοι την ανάπτυξιν της βιομηχανικής, της καλλιτεχνικής, της γλωσσικής και της ηθικής εργασίας. Η προς την πολλαπλήν ταύτην εργασίαν άσκησις του ανθρώπου εστίν ανάγκη υπ' αυτής της φύσεως αυτού επιβαλλομένη από της πρώτης ηλικίας*» (Αριστοκλής, 1876a: 79).
-το παιχνίδι: «*όποιος αποστερεί το νήπιο του παιχνιδιού και επιβάλλει εις αυτό το συνηθισμένο τρόπο της εκπαίδευσης, αυτός καθίσταται η μάστιγα της αθώας αυτής ηλικίας*», (Αριστοκλής, 1876b: 14).
-η τέχνη: «*Η έλλειψις καλλιτεχνίας είναι καταστροφή μιας των εμφύτων της ανθρωπίνης φύσεως διαθέσεων. Είναι περιορισμός της ελευθέρας αναπτύξεως της εσωτερικής ζωής του ανθρώπου. Είναι περιστολή της προς τον Θεόν μεταρσιώσεως αυτού. Μόνη η διανοητική εργασία άνευ της υλικής είναι εξασθένησις του σώματος, παραλυσία των δυνάμεων αυτού, συνοικείωσις μετά της αργίας, και προδιάθεσις εις την εν τω μέλλοντι περιφρόνησιν των σωματικών εργασιών, αίτινες εισίν ο απαραίτητος όρος της εν τω κόσμω ευημερίας του ανθρώπου*», (Αριστοκλής, 1876c: ι').
-η καλλιέργεια της φαντασίας: «*Πλην του αντιληπτικού και της μνήμης δέον ίνα αναπτυχθή και η φαντασία των νηπίων. Η ψυχή δια της δυνάμεως ταύτης σχηματίζει εν εαυτή ζωηράς τας εικόνας των αντικειμένων, άτινα εδιδάχθησαν δια του αντιληπτικού. Πόσον η ανάπτυξις της φαντασίας εξ απαλών ονύχων εστί αναγκαιοτάτη, τοις πάσι τούτο γνωστόν· διότι αι εικόνες του καλού διαζωγραφούμεναι εν τη ψυχή δια της φαντασίας αφ' ενός εξυψούσι τον νουν, αφ' ετέρου δε εξευγενίζουσαι την καρδίαν δια της διεγέρσεως των αγαθών αισθημάτων συντελούσιν εις την ελευθέραν και ευχερή εξάσκησιν της αρετής υπό του ανθρώπου*», (Αριστοκλής, 1876a: 33).

Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, και η θέση του για την ηθική μόρφωση. Το παράδειγμα, η ειλικρινής στοργή του εκπαιδευτικού, η εξάσκηση των παιδιών στην αγάπη και την πράξη του αγαθού αποτελούν μέσα που ηθικοποιούν τους μαθητές, ενώ παράλληλα τάσσεται κατά της τιμωρίας, που ενισχύει αρνητικά το παιδί, και υπέρ ενός συστήματος επιβραβεύσεων και επαίνων (Αριστοκλής, 1876a: 71).

Ο καθοριστικός ρόλος του Αριστοκλή στη διάδοση της προσχολικής εκπαίδευσης στο μιλλέτ των Ρωμιών τη δεκαετία του 1870 έχει καταγραφεί σε διάφορες εργασίες (Μπέτσας, 2005, 2007, Kagiadaki, 2009: 114-125). Πρόκειται για μια συντονισμένη προσπάθεια που αποδεχόταν τη διττή λειτουργία του νηπιαγωγείου να εκπαιδεύσει και να κοινωνικοποιήσει και παράλληλα να ανταποκριθεί στη φιλανθρωπική του διάσταση και που λαμβάνει χώρα στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής επικράτειας σχεδόν ταυτόχρονα με την Αμερική και χώρες της Δυτικής Ευρώπης (Wollons, 2000).

Ο Αριστοκλής θεωρεί πως η προσχολική εκπαίδευση είναι αυτή που θέτει τη βάση του ανθρωπισμού και της αληθινής παιδείας. Επικαλούμενος το παράδειγμα των παιδαγωγικά προηγμένων εθνών, αντιμετωπίζει τη σύσταση νηπιαγωγείων ως ευεργετική ενέργεια που

αποσκοπεί τόσο στην κατάλληλη προετοιμασία για το δημοτικό σχολείο όσο και στη φύλαξη των παιδιών των φτωχών οικογενειών. Το νηπιαγωγείο που προτείνει από τη δεκαετία του 1870 ήδη, απευθύνεται κυρίως στις λαϊκές τάξεις. Αφηγούμενος τα προηγούμενα πρότυπα διδασκαλίας ο Αριστοκλής χαρακτηρίζει την παραδοσιακή παιδαγωγική συνώνυμη του πόνου. Στο νηπιαγωγείο που προτείνει τα νήπια έχουν χαρούμενο πρόσωπο, εύθυμη καρδιά, αντιμετωπίζονται από τη νηπιαγωγό με μητρική στοργή, παίζουν, τραγουδούν, περπατούν σε ζωολογικούς κήπους και ανθισμένα λιβάδια, στις γειτονιές του χωριού και της πόλης, εκδηλώνουν αβίαστα τη φύση τους. Αυτή η φύση του παιδιού είναι ιερή για τον Αριστοκλή, ο οποίος υποστηρίζει την ανάπτυξη του υποκειμένου σύμφωνα με τη φύση του. Προφανείς είναι οι επιδράσεις που ασκούν στο έργο του ο Pestalozzi και ο Froebel, τους οποίους επικαλείται σε κάθε ευκαιρία.

Ένα τέταρτο παράδειγμα, πολύ περισσότερο γνωστό στην ιστοριογραφία της προσχολικής εκπαίδευσης, συνιστά η εργασία της Αικατερίνης Λασκαρίδου για τη φρεβελιανή μέθοδο (Καγιαδάκη, 2011· Ζιώγου, Χατζηστεφανίδου, 2010· Δημητριάδη, 2012). Η προσέγγιση της Λασκαρίδου, η οποία επιχειρεί να προτείνει την αυθεντική εισαγωγή του συστήματος του Φρέβελ στα ελληνικά νηπιαγωγεία, μας είναι γνωστή από μια σειρά σχετικών εγχειριδίων, τα οποία η ίδια συνέγραψε ή απέδωσε στην ελληνική γλώσσα. Τα βιβλία αυτά είναι τα εξής:

- *Περί Φροβελιανών νηπιακών κήπων*, εκ του Τυπογραφείου Παρνασσού, 1880.
- *Ολίγα τινά περί Φρειδερίκου Φροέβελ κατά την εορτήν της εκατονταετηρίδος των γενεθλίων αυτού τη 9/21 Απριλίου 1882*, εκ του Τυπογραφείου Παπαλεξανδρή και Παπαγεωργίου.
- *Πώς πρέπει να διασκεδάζωσι τα παιδιά*, εκ του τυπογραφείου Κοριννής, 1883.
- *Πραγματεία περί του Φροβελιανού Συστήματος*, εκ του Τυπογραφείου Παρνασσού, 1885.
- *Ρυθμικά παίγνια δι' οικογενείας και νηπιαγωγεία. Ποίησις και μουσική κατά το πλείστον υπό Αλεξάνδρου Κατακουζηνού, Μέρος Α',* Τχ. Α', Β'. Τυπογραφείον Εστίας, 1887.
- *Ρυθμικά παίγνια κατά την Φροεβελιανήν μέθοδον δια τας οικογενείας, τους νηπιακούς κήπους, τα μαθήματα της γυμναστικής και δια τα λαϊκά νηπιαγωγεία. Ποίησις και μουσική*, Μέρος Α', Τχ. Γ'. Τυπογραφείον Εστίας,1889.

Η συστηματική μελέτη του έργου της Λασκαρίδου στο πλαίσιο της ιστοριογραφίας της προσχολικής εκπαίδευσης από τις εργασίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, σε συνδυασμό με τους περιορισμούς που τίθενται από τα δεδομένα μιας εισήγησης σε ένα συνέδριο, καθιστούν αναγκαία μια υπαινικτική μόνο αναφορά στις παιδαγωγικές της θέσεις.

Η εκπαίδευση και προστασία της πρώτης παιδικής ηλικίας οφείλουν, κατά τη Λασκαρίδου, να ανταποκρίνονται στη φύση των παιδιών. Το παιχνίδι και η εργασία που εξασφαλίζουν την ελεύθερη έκφραση και τη δημιουργικότητα των παιδιών αποτελούν τα προσφερότερα μέσα για να επιτευχθούν οι σκοποί της αγωγής που αναφέρονται στη διανοητική, σωματική και ηθική ανάπτυξη. Ο νηπιακός κήπος, αξιοποιώντας τις βασικές αυτές αρχές, αποτελεί την καλύτερη δυνατή αφετηρία της εκπαίδευσης του ανθρώπου (Λασκαρίδου, 1880). Η Λασκαρίδου προτείνει, μάλιστα, την πιστή εφαρμογή του φρεβελιανού συστήματος όχι μόνο για την εκπαίδευση της νηπιακής ηλικίας, αλλά και των παιδιών των τεσσάρων πρώτων τάξεων της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Περαιτέρω, θεωρεί ενδεδειγμένη την υιοθέτηση της φρεβελιανής προσέγγισης ακόμη και πέραν της στοιχειώδους εκπαίδευσης: «*Αλλά και πέραν του προκαταρκτικού σχολείου πρέπει να εξακολουθήση το φροβελιανόν σύστημα. Και πώς είναι δυνατόν άλλως, αφ' ου τούτο περιλαμβάνει ολόκληρον και πλήρη την ανθρωπίνην εκπαίδευσιν! […] Ουχί τα φροβελιανά θέλουσι παύσει εν ωρισμέναις τάξεσιν, αλλ' ολόκληρον το σύστημα της διδασκαλίας θέλει τροποποιηθεί κατά τας φροβελιανάς αρχάς· τότε δε μόνον και η διδασκαλία των γλωσσικών και ή των μαθηματικών, ως και πάντων των λοιπών κλάδων θέλει κατασταθεί ζώσα και ενεργός· αι δε φροβελιαναί ασκήσεις και εργασία... εν ταις ανωτέραις τάξεσι θέλουσιν εξακολουθήσει ως τελειοτέρα καλλιέργεια ιδιαιτέρων κλάδων βιομηχανίας και καλών τεχνών, αίτινες τότε, αντί της*

σωρείας των ημιμαθών και μόνον προς επίδειξιν περιποιουμένων αυτάς, θέλουσιν αναδείξει μεγαλείτερον αριθμόν αληθών καλλιτεχνών και επιδεξίων τεχνητών» (Λασκαρίδου, 1885).

Αρκετά είναι τα κοινά στοιχεία που εντοπίζει κανείς στην προσέγγιση που υιοθετεί ο Ι.Δ. Αριστοκλής, σε σχέση με αυτή της Λασκαρίδου. Η ταύτιση αυτή μάλλον θα πρέπει να αποδοθεί στη μελέτη και αποδοχή των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών νεωτερισμών που εκείνη την περίοδο κυριαρχούν στον περί αγωγής λόγο στην Ευρώπη, παρά σε κάποιο είδος ώσμωσης μεταξύ των δύο πλευρών. Προς το παρόν, δεν έχει καταγραφεί η διάδοση των συγγραμμάτων και των ιδεών του Αριστοκλέους στον ελλαδικό χώρο, ενώ στα κείμενα της Λασκαρίδου δεν υπάρχει κάποια αναφορά σχετική με το έργο του πρώτου.

Οι ασχολίες, το παιχνίδι, η φροντίδα του κήπου αποτελούν κοινό τόπο στις προτάσεις και των δύο, ενώ ο Αριστοκλής δεν περιλαμβάνει τα φρεβελιανά δώρα στο παιδαγωγικό του υλικό. Είναι σαφές ότι η Λασκαρίδου είναι αυτή που εισάγει στην ελληνική εκπαίδευση μια αυθεντική εκδοχή του φρεβελιανού συστήματος. Αντίθετα, ο Αριστοκλής υιοθετεί μια εκλεκτική προσέγγιση παιδαγωγικών ιδεών των Froebel, Pestalozzi και Pape-Carpentier και επιχειρεί να τις προσαρμόσει στις ανάγκες της "εθνικής παιδεύσεως". Ωστόσο, οι δύο προσεγγίσεις αντιπαραβαλλόμενες καταδεικνύουν ότι στο χώρο της ελληνικής προσχολικής αγωγής, ήδη από τις δεκαετίες 1870-1880, επιχειρείται θεωρητική θεμελίωση που αντανακλά στις νεώτερες παιδαγωγικές θεωρίες, ενώ και οι πρακτικές συνιστώσες των προτεινόμενων νηπιαγωγείων ανταποκρίνονται στην παράδοση της «αρνητικής αγωγής».

Στην ίδια κατεύθυνση φαίνεται να κινείται και η σειρά εγχειριδίων που υπογράφει το 1910 και το 1911 ο Βασίλειος Αγοραστός, προξενικός υπάλληλος του ελληνικού προξενείου Μοναστηρίου, με το ψευδώνυμο Β. Λασκαρίδης, υπαινισσόμενος πιθανά ότι ασπάζεται τη θεώρηση της Αικατερίνης Λασκαρίδου. Τα εγχειρίδια είναι τρία και εντάσσονται στη σειρά «Ο Νηπιακός Κήπος ή Εποπτική Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσης». Το «μέρος του μαθητού» περιλαμβάνει 30 ολοσέλιδους πίνακες με 159 εικόνες, οι οποίες αποτελούν το υλικό της επιχειρούμενης εποπτικής διδασκαλίας. Στο «μέρος του διδασκάλου» περιέχονται αναλυτικές οδηγίες για τη μεθόδευση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, ενώ σε σύντομο πρόλογο παρατίθενται κάποιες γενικές πληροφορίες, χωρίς θεωρητική τεκμηρίωση, βάσει των οποίων καθίσταται σαφής η πρόθεση του συντάκτη του πονήματος να επικεντρωθεί το νηπιαγωγείο στην προφορική διδασκαλία της δημώδους ελληνικής γλώσσας μέσω της επίδειξης των εικόνων των αντικειμένων και βασισμένων σε αυτές παιχνιδιών (Λασκαρίδης, 1910: 61-62). Το τρίτο εγχειρίδιο της σειράς με τίτλο «Πρακτικαί οδηγίαι περί του τρόπου της διδασκαλίας της πρώτης αναγνώσεως εν τοις νηπιακοίς τμήμασιν προς χρήσιν των διδασκάλων», περιλαμβάνει σε 13 μόλις σελίδες σύντομες οδηγίες για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης στα νήπια.

3. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ

Με δεδομένη την ιδιαίτερα σημαντική επιρροή που άσκησαν τα συγγράμματα του Αριστοκλή και της Λασκαρίδου στην ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης και την κατάρτιση των νηπιαγωγών, στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής επικράτειας για την περίπτωση του πρώτου (Μπέτσας, 2007) και στο ελλαδικό κράτος για τη δεύτερη (Ορφανός, 1985, Δημητριάδη, 2012, Αλεξίου, 2003), είναι αναμενόμενη η ανταπόκριση, για το διάστημα των δεκαετιών 1880-1910, των προγραμμάτων των νηπιαγωγείων σε μια φιλοσοφία παιδοκεντρικής αγωγής (Χατζηστεφανίδου, 2008: 300). Με την έννοια αυτή, αναμένεται να προβάλλονται στα προγράμματα ο σεβασμός στην παιδική φύση, το παιχνίδι, η εργασία, οι κατευθυνόμενες δραστηριότητες και να προκύπτει σαφής διαφοροποίηση από την έως τότε παραδοσιακή διδασκαλία, φορέας της οποίας θεωρούνταν ότι αποτελούσε και η παράδοση που αρθρώθηκε στο πλαίσιο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας (Λασκαρίδου, 1885).

Στη βάση αυτή, εξετάστηκε μια σειρά προγραμμάτων νηπιαγωγείων της περιόδου 1870-1910, που λειτούργησαν τόσο στο ελληνικό Βασίλειο όσο και στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής επικράτειας. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν τα εξής προγράμματα:

- Προτύπων Νηπιαγωγείων των εν Ηπείρω Ζωγραφείων και των εν Θράκη Ζαριφείων συστηθησομένων Διδασκαλείων (1872)
- Νηπιαγωγικής Αριστοκλέους (1876)

- Προτύπου Νηπιαγωγείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας (1877)
- Νηπιαγωγείου Κεντρικού Ανωτέρου Παρθεναγωγείου της Ελληνικής Φιλομούσου Εταιρίας η Παλλάς (1876, 1886)
- Νηπιαγωγείου Ζαππείου Παρθεναγωγείου Κωνσταντινούπολης (1879, 1885, 1897, 1906)
- Νηπιαγωγείων του ελληνικού βασιλείου βάσει του διατάγματος περί συστάσεως νηπιαγωγείων (1896)
- Α' Νηπιακού Κήπου προσαρτημένου στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών & Παιδονόμων (1907)
- Νηπιαγωγείων της Ιεράς Μητρόπολης Θεσσαλονίκης (1908)
- Νηπιαγωγείου Ομηρείου Παρθεναγωγείου Σμύρνης (1910)

Όπως προκύπτει από τον πίνακα που ακολουθεί και που επιχειρεί να καταγράψει τα περιεχόμενα κάποιων ενδεικτικών προγραμμάτων, τα μαθήματα που παρουσιάζονται στο σύνολο των προγραμμάτων είναι τα ηθικοθρησκευτικά διηγήματα, η πραγματογνωσία, η ιερά ιστορία, τα άσματα, η αριθμητική, τα εργόχειρα, παιχνίδια για την άσκηση των χεριών και των αισθήσεων. Διαφοροποιούνται ως προς το έτος εισαγωγής των συγκεκριμένων αντικειμένων το πρόγραμμα του Αριστοκλή, καθώς δεν περιλαμβάνει αρίθμηση στο πρώτο από τα τρία έτη, και της Θεσσαλονίκης, που τοποθετεί τα ηθικοθρησκευτικά διηγήματα στο τελευταίο έτος του διετούς προγράμματός του.

Σαφείς διαφοροποιήσεις παρατηρούνται σε μια σειρά αντικειμένων, όπως στην ιχνογραφία, για την περίπτωση της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, τη διδασκαλία των γαλλικών στα νηπιαγωγεία των Ανωτέρων Παρθεναγωγείων Σμύρνης και Κωνσταντινούπολης, και κυρίως, των μαθημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία της γλώσσας.

Ως προς τη γλωσσική διδασκαλία, διακρίνονται τρεις σαφείς τάσεις. Η πρώτη περιλαμβάνει τη διδασκαλία ανάγνωσης, γραφής, διηγήματα και πραγματογνωσία. Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται τα προγράμματα της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, του Ζαππείου, της Παλλάδος (1886) και του Ομηρείου Σμύρνης. Μια δεύτερη τάση φανερώνεται από τα προγράμματα των Προτύπων Νηπιαγωγείων των Ζωγραφείων και των Ζαριφείων Διδασκαλείων (1872), του Αριστοκλή (1876), της Παλλάδος (1876), του κράτους (1896) και του προσαρτημένου στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών και Παιδονόμων Νηπιακού Κήπου (1907). Κοινό στοιχείο των συγκεκριμένων προγραμμάτων είναι ότι δεν επιδιώκεται να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο ο κώδικας της ελληνικής γλώσσας, η γνώση, δηλαδή, της λειτουργίας του αλφαβητικού συστήματος αλλά αναμένεται η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής με φυσικό τρόπο, όπως, δηλαδή, μαθαίνει κανείς να μιλά. Στα προγράμματα αυτά, όταν η γραφή και η ανάγνωση περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, αντιστοιχούν περισσότερο σε ό,τι σήμερα αποδίδεται ως προαναγνωστικές ή προγραφικές δραστηριότητες. Μια τρίτη προσέγγιση καταγράφεται στο πρόγραμμα της Μητρόπολης Θεσσαλονίκης (1908), ένα πρόγραμμα που συντάχθηκε με ειδική ομάδα αναφοράς τα ξενόφωνα νήπια. Στο πρόγραμμα αυτό, η γλωσσική διδασκαλία βασίζεται στις προφορικές ασκήσεις, έτσι ώστε να εγκλιματιστούν τα νήπια σε περιβάλλον ελληνόφωνο.

Η κατάταξη των παραπάνω προγραμμάτων, με κριτήριο το πρόγραμμα που προτείνει στο σύγγραμμά του ο Ι.Δ. Αριστοκλής και το πρόγραμμα του προσαρτημένου στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών και Παιδονόμων νηπιακού κήπου, που προφανώς απηχεί τις απόψεις της Λασκαρίδου, φανερώνει το εύρος της επιρροής των δύο παραδόσεων που περιγράφηκαν παραπάνω.

Τα προγράμματα των Ζωγράφειων και Ζαριφείων Διδασκαλείων (1872) και της Παλλάδος (1876) παρουσιάζουν χαρακτηριστική ομοιότητα με αυτό του Αριστοκλή. Μικρή διαφοροποίηση αποτελεί η διδασκαλία της ανάγνωσης στο τρίτο έτους του προγράμματος των δύο διδασκαλείων και της γαλλικής γλώσσας στο πρόγραμμα της Παλλάδας. Ωστόσο, το ίδιο το Παρθεναγωγείο της Παλλάδος παρουσιάζει εντελώς διαφορετικό πρόγραμμα λίγα χρόνια μετά (1886), το Ζάππειο ουδέποτε υιοθετεί την προσέγγιση Αριστοκλή, ενώ είναι σαφές ότι και η εκκλησιαστική διοίκηση του Πατριαρχείου στο τέλος της δεκαετίας του 1880 υπαναχωρεί από την θέση που είχε εκφράσει το 1876, παροτρύνοντας για τη σύσταση νηπιαγωγείων στη βάση των συγγραμμάτων και του προγράμματος του Αριστοκλή. Τελικά,

φαίνεται ότι η φυσιοκρατική αντίληψη του Αριστοκλή είναι σε ισχύ και επηρεάζει την εξέλιξη της προσχολικής εκπαίδευσης στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής επικράτειας όσο ο ίδιος εμπλέκεται ενεργά στη διαμόρφωση των προγραμμάτων συγκεκριμένων ιδρυμάτων, κάτι που ίσχυσε για τα Ζωγράφεια και τα Ζαρίφεια Διδασκαλεία και την Παλλάδα στη δεκαετία του 1870 (Μπέτσας, 2007). Αντίθετα, η προσέγγισή του φαίνεται να χάνει τη δυναμική της λίγα χρόνια αργότερα, όταν παρουσιάζεται συντηρητική αναδίπλωση στο χώρο της εκπαίδευσης, που για την περίπτωση του νηπιαγωγείου, συνδέεται και με τη σχολειοποίησή του (Μπέτσας, 2005).

Μολονότι η εμβέλεια και η απήχηση του έργου της Λασκαρίδου είναι αδιαμφισβήτητη σε σχέση με την περίπτωση του Αριστοκλή, προκύπτει ότι τα δομικά στοιχεία και οι αρχές του προγράμματος που η ίδια πρότεινε εφαρμόστηκαν στις περισσότερες περιπτώσεις επιλεκτικά, αναιρώντας στην πραγματικότητα την ίδια την παιδαγωγική φιλοσοφία της Λασκαρίδου. Το πρόγραμμα του Βασιλικού Διατάγματος (1896) και του νηπιακού κήπου του Διδασκαλείου της Καλλιθέας παρουσιάζουν ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Είναι το ίδιο προφανές, ωστόσο, πως οι ίδιες οι απόφοιτες του Διδασκαλείου της Ενώσεως Ελληνίδων στην εκπαιδευτική πράξη απομακρύνονται σημαντικά από τις αρχές της παιδοκεντρικότητας, της αυτενέργειας και της φυσικής ανάπτυξης των νηπίων, καθώς καλούνται να εφαρμόζουν προγράμματα έντονα σχολειοποιημένα (Καγιαδάκη, 2011: 68, Παπαζαχαρίου, 1908).

Φαίνεται, μάλιστα, πως στο τέλος της εξεταζόμενης περιόδου παρουσιάζεται επικρατέστερη μια εκσυγχρονισμένη έκφανση της παράδοσης που είχε διαμορφωθεί στο πλαίσιο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, στη διαμόρφωση της οποίας είχε αμετάκλητα επιδράσει η κατάρτιση που δέχονταν οι νηπιαγωγοί στο Διδασκαλείο της Ενώσεως Ελληνίδων αλλά και στα ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών στις κοινότητες της οθωμανικής επικράτειας.

4. ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Στο διάστημα που εξετάζει η παρούσα μελέτη, η εξέλιξη της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης διαμορφώθηκε στο πλαίσιο τεσσάρων βασικών παραδόσεων, που εξέφρασαν διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την αγωγή της νηπιακής ηλικίας. Σε επίπεδο θεωρίας, φαίνεται να επικράτησαν οι προσεγγίσεις εκείνες που εκκινούσαν από την ανθρωπολογική αντίληψη για την ανάπτυξη του παιδιού σύμφωνα με τη φύση του, χωρίς αναγκαιότητες επιβολής και συμμόρφωσης. Την παιδοκεντρική αυτή βάση της προσχολικής αγωγής μετακένωσαν στην ελληνική πραγματικότητα κυρίαρχα οι Ι.Δ. Αριστοκλής και η Αικατερίνη Λασκαρίδου. Δεν προκύπτει από τα υπάρχοντα, μέχρι στιγμής, στοιχεία κάποια αλληλεπίδραση ή ώσμωση μεταξύ των δύο παιδαγωγών. Είναι σαφής, επίσης, η διαφοροποίησή τους στο υιοθετούμενο μοντέλο αγωγής, με τη Λασκαρίδου να εκφράζει περισσότερο αυθεντικά τη φρεβελιανή εκδοχή της εκπαίδευσης της νηπιακής ηλικίας.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πραγματικότητας η έρευνα των προγραμμάτων που εφάρμοσαν νηπιαγωγεία προσαρτημένα σε διάσημα στην εποχή τους παρθεναγωγεία ή διδασκαλεία αναδεικνύει ότι η βασισμένη στην αρχή της αυτενέργειας παιδοκεντρική αντίληψη που είχαν εκφράσει τόσο η Λασκαρίδου όσο και ο Αριστοκλής περιορίστηκε κυρίως στα ιδρύματα με τα οποία οι ίδιοι είχαν άμεση συσχέτιση. Αντίθετα, με μεγαλύτερη συχνότητα τα προγράμματα των νηπιαγωγείων ανταποκρίθηκαν στην παιδαγωγική φιλοσοφία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, της οποίας η θεώρηση, βέβαια, εμποτίζεται σταδιακά από στοιχεία της φρεβελιανής παιδαγωγικής. Ωστόσο, ακόμη και με αυτούς τους όρους, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η ελληνική προσχολική εκπαίδευση αδυνατεί να εναρμονιστεί με τις θεωρητικές καταβολές που είχαν προσδιορίσει τόσο η ευρωπαϊκή νεωτεριστική παιδαγωγική όσο και οι αναγνωρισμένοι μετακενωτές της στο πλαίσιο της νεοελληνικής κοινωνίας.

Πιθανότατα η βασική τροχοπέδη για την απρόσκοπτη εφαρμογή των νεωτεριστικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στο ελληνικό νηπιαγωγείο κατά το μεταίχμιο 19ου και 20ου αιώνα υπήρξε η αντίληψη που καλλιεργούσε το φρεβελιανό σύστημα για τη γλωσσική διδασκαλία. Ουσιαστικά, αυτή η μη διδασκαλία ήταν, εν πολλοίς, ασύμβατη με «*τις συγκεκριμένες νόρμες, αξίες και ερμηνευτικά πρότυπα*» που αποκρυστάλλωνε η κυριαρχία της γλωσσικής διδασκαλίας, και μάλιστα της αρχαΐζουσας ως γλωσσικού οργάνου και

αντικειμένου διδασκαλίας, στις υπόλοιπες βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Τερζής, 1992: 9-10). Η σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου ήταν εναρμονισμένη στη φιλοσοφία των υπόλοιπων βαθμίδων του συστήματος.

Ακόμη περισσότερο, όμως, η παράδοση της αρνητικής αγωγής που κόμιζε η φρεβελιανή προσέγγιση για τη νηπιακή αγωγή ήταν παντελώς ασύμβατη με ένα νηπιαγωγείο φορέα γλωσσικού εξελληνισμού ξενοφώνων. Κι αν η Λασκαρίδου επέμεινε να υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα του φρεβελιανού συστήματος στο γλωσσικό εξελληνισμό (Καγιαδάκη, 2011: 60), η αντίφαση ήταν καταλυτική: ποιο σχολείο σεβόμενο τη φύση του ξενόφωνου παιδιού, χωρίς να εξαναγκάζει, να επιβάλλει και να συμμορφώνει θα μπορούσε να το οδηγήσει αβίαστα να απαρνηθεί τη μητρική του γλώσσα και να γίνει ελληνόφωνο; Είναι διαφωτιστική ως προς το σημείο αυτό η διαπίστωση του δημοτικιστή Μπουντώνα: «*δεν πρέπει να λησμονήται ότι το κύριον πρόβλημα του νηπιαγωγείου είναι η εξουδετέρωσις των γλωσσικών μειονεκτημάτων των ξενοφώνων παιδίων. Το πρόβλημα τούτο δεν λύει η κατά το σύστημα του Froebel εργασία του νηπιαγωγείου, ει μη εν μέρει μόνον και κατά συμβεβηκός. Διότι το σύστημα δεν έχει, ως γνωστόν, κυρίως γλωσσικόν σκοπόν, επιτυγχάνει δε από την απόψεως ταύτης μόνον, διότι και εφ' όσον τα μεθοδικά του μέσα συμπίπτουσι προς τα του αμέσου ή φυσικού λεγομένου τρόπου της γλωσσικής διδασκαλίας*» (Ιερά Μητρόπολις Θεσσαλονίκης, 1908: ε').

Προγράμματα Νηπιαγωγείων (Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας 1871, Αριστοκλέους 1876, Παλλάδος 1886, Κράτους 1896, Ζαππείου 1906, Μητρόπολης Θεσσαλονίκης 1908)

		Φ.Ε. 1871	Αριστοκλέους 1876			Παλλάδος 1886		Κράτους 1896			Ζαππείου 1906		Θεσσαλονίκης 1908	
			Α	Β	Γ	Α	Β	Α	Β	Γ	Α	Β	Α	Β
Γλωσσικά	Ανάγνωσις	■				■	■			■		■		
	Διηγήματα ηθικοθρησκευτικά	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■			■
	Πραγματογνωσία	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Αποστοματισμός ποιημάτων							■	■	■	■	■		■
	Προφορικές γλωσσικές ασκήσεις									■			■	■
	Γραφή	■			■	■	■		■			■		
Θρησ	Ιερά Ιστορία	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■
	Προσευχαί	■				■	■				■	■	■	
	Άσματα	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Αριθμητική	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Γεωγραφία	■												
	Φυσική Ιστορία	■	■	■	■									
	Ελληνική Ιστορία	■												
	Γυμναστική	■									■	■		
	Εργόχειρα	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ιχνογρ	Ζωγραφική							■	■					
	Ιχνογραφία		■	■	■	■	■	■	■	■			■	■
	Δια ξυλαρίων							■	■	■				
	Φροιβελιανά δώρα							■	■	■				
	Κηπουρική		■	■	■	■	■	■	■	■				
Παιχνί	Αρχιτεκτονικής				■			■	■	■				
	Γυμναστικά		■	■	■	■	■	■	■	■				
	Ρυθμικά					■	■	■	■	■			■	■

	Δια των χειρών την άσκησιν		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Δια των Αισθητηρίων την άσκησιν		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Γαλλικά					■	■				■	■		

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Chassiotis, G. (1881) *L' instruction publique chez les Grecs: depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu' a nos jours; avec statistique et quatre cartes figuratives pour l' année scolaire 1878-1879*, (Paris, Ernest Leroux).

Kagiadaki, A. (2009) *L' Ecole Maternelle Grecque et les Theories Pedagogiques Europeennes (1830-1936)*, (Universite de Rouen, Thèse de doctorat des Sciences de éducation).

Magnússon, S. (2006) Social History as "Sites of Memory"? The Institutionalizaton of History: Microhistory and the Grand Narrative, *Journal of Social History*, 39 (3), pp. 891-913.

Missionary Register (1833) Vol. 21, (London: Seeley, Jackson, & Halliday.

Pape-Carpentier, M. (1871) *Συμβουλαί περί Διευθύνσεως των Νηπιαγωγείων και πραγματογνωσία*, μτφ/ Δημητριάδου, Ιφ., (Αθήνησι, εκ του τυπογραφείου της Φιλοκαλίας).

Pestalozzi, J. (1836) *Διδασκαλία περί του σφαιρικού πίνακος ή αριθμομέτρου κατά τον Πεσταλότση, ανακαλύπτουσα την πρόσθεσιν και αφαίρεσιν δια ορατών αντικειμένων : μεταφρασθείσα εκ του αγγλικού προς χρήσιν των νηπιακών σχολείων της Ελλάδος.* Εν Μελίτη: χ.ο.

Wollons, R. (2000) Introduction on the International Diffusion, Politics, and Transformation of the Kindergarten, στο: R. Wollons, (ed.) *Kindergartens and Cultures· the Global Diffusion of an Idea*, (New Haven and London, Yale University Press), σσ.1-15.

Αλεξίου, Β. (2003) Οι τύχες του Froebel στην ελληνική προσχολική αγωγή, *Μακεδνόν*, 11, σσ.233-252.

Αριστοκλής, Ι. (1876a) *Κήπος Παιδικός. Νηπιαγωγική*, (Εν Κωνσταντινουπόλει, Τύποις Βουτυρά & Σία).

Αριστοκλής, Ι. (1876b) *Κήπος Παιδικός. Παιδιαί Διδακτικαί*, (Εν Κωνσταντινουπόλει, Τύποις Βουτυρά & Σία).

Αριστοκλής, Ι. (1876c) *Κήπος Παιδικός. Εργόχειρα Καλλιτεχνικά*, (Εν Κωνσταντινουπόλει, Τύποις Βουτυρά & Σία).

Αριστοκλής, Ι. (1877) *Κήπος Παιδικός. Μητρικόν Εγκόλπιον προς Χρήσιν των Οικογενειών, των Νηπιαγωγείων, των εν τοις Δημοτικοίς Σχολείος Νηπιαγωγικών Τμημάτων και των Ανωτέρων Τάξεων των Παρθεναγωγείων*, (Εν Κωνσταντινουπόλει, Ι.Δ. Αριστοκλής).

Εγχειρίδιον εις χρήσιν των Νηπιακών σχολείων (1841), (Εν Σμύρνη, εκ της τυπογραφίας Γ. Γριφίτου).

Δημητριάδη, Ε. (2012) *Η συμβολή της Αικατερίνης Λασκαρίδου στην ανάπτυξη της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα*, (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Διδακτορική Διατριβή στη Σχολή Επιστημών Αγωγής).

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1998) *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η Οθωμανική Διοίκηση και η Εκπαίδευση του Γένους, Κείμενα-Πηγές 1830-1914*, (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008) «Σπουδαί και Αναγνώσεις μου»: Άγνωστα στοιχεία για τη ζωή και το έργο της Αικατερίνης Λασκαρίδου (1842-1916) μέσα από αυτοβιογραφικά κείμενα, στο: Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.) Γυναίκες στην Ιστορία των Βαλκανίων. Ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών, σσ. 207-250 (Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Βάνιας).

Θαναηλάκη Π. (2011) Η συμβολή των μισιοναρικών σχολικών εγχειριδίων στα πρώτα βήματα της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά το 19ο αιώνα, *Παιδαγωγικός Λόγος,* 2/2011, σσ.47-64.

Θαναηλάκη, Π. (2005) Η νηπιακή αγωγή στη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία και τα μισσιοναρικά νηπιαγωγεία στην Ελλάδα το 19ο αιώνα: Η δράση της νηπιαγωγού του Αρσακείου Ιφιγένειας Δημητριάδου (1867-1873), *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 5, σσ.93-123.

Ιερά Μητρόπολις Θεσσαλονίκης, *Επιθεώρησις των Ελληνικών Σχολείων(1908). Σχολικά Προγράμματα και Διδακτικαί Οδηγίαι: Το Νηπιαγωγείον των Ξενοφώνων Κοινοτήτων*, (Εν Αθήναις, χ.ο.).

Καγιαδάκη, Α. (2011) Αικατερίνη Λασκαρίδου (1842-1916). Εκπαιδευτική Δράση και Παιδαγωγικές Ιδέες, *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 9, σσ. 55-73.

Κοκκώνης, Ι. (1863) *Εγχειρίδιον περί δημοτικής εκπαιδεύσεως: ή οδηγός περί μεθόδων διδακτικών συνδιδακτικής και μικτής, και περί νηπιακών σχολείων*, (Εν Αθήναις: Τύποις Δ. Κορομηλά).

Κυπριανός, Π. (2007) *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία. Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*, (Αθήνα, Gutenberg).

Λασκαρίδου, Β. (1910). *Ο νηπιακός κήπος ή εποπτική διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσης, Μέρος Διδασκάλου*, (Εν Μοναστηρίω, Τύποις Διεθνούς Εμπορικού Τυπογραφείου).

Λασκαρίδου, Β. (1911). *Ο νηπιακός κήπος ή εποπτική διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσης, Μέρος Μαθητού*, (Εν Μοναστηρίω, Τύποις Διεθνούς Εμπορικού Τυπογραφείου).

Λασκαρίδου, Β. (1911). *Ο νηπιακός κήπος ή εποπτική διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσης, Πρακτικαί οδηγίαι περί του τρόπου της διδασκαλίας της πρώτης αναγνώσεως εν τοις νηπιακοίς τμήμασιν προς χρήσιν των διδασκάλων*, (Εν Μοναστηρίω, Τύποις Διεθνούς Εμπορικού Τυπογραφείου).

Λασκαρίδου, Αικ. (1880) *Περί Φροβελιανών νηπιακών κήπων*, (Εν Αθήναις, εκ του Τυπογραφείου Παρνασσού).

Λασκαρίδου, Αικ. (1885) *Πραγματεία περί του Φροβελιανού Συστήματος*, (Εν Αθήναις, Εκ του Τυπογραφείου Παρνασσού).

Μπάκας, Θ. (2013) Η διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων νηπιαγωγών και δασκάλων στα Διδασκαλεία και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Ελλάδας, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, ΣΤ', σσ.30-53.

Μπέτσας, Γ. (2005) *Θεσμικές και Λειτουργικές Όψεις της Εκπαίδευσης των Ελληνορθόδοξων Κοινοτήτων της Οθωμανικής Επικράτειας: από την Έναρξη των Μεταρρυθμίσεων του Τανζιμάτ έως την Επανάσταση των Νεότουρκων* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).

Μπέτσας, Γ. (2007) Η θεσμοθέτηση του νηπιαγωγείου στην ελληνική εκπαίδευση: συστηματικές προσπάθειες του εξωελλαδικού ελληνισμού στις δεκαετίες 1870 και 1880, *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 6-7, σσ. 153-166.

Ορφανός, Β. (1985) Στοιχεία για τη διάδοση του συστήματος Froebel στα ελληνικά νηπιαγωγεία κατά το 19ο αιώνα, *Συνάντηση*, 6, σσ.68-78.

Παπαζαχαρίου, Α. (1908) *Σκέψεις περί της Φρεβελιανής Διδακτικής Μεθόδου και περί της Διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσης εν τοις ξενοφώνοις ελλην. Σχολείοις*, (Θεσσαλονίκη, Τυπογραφείον Χρηστομάνου).

Τερζής, Ν.Π. (1992) *Η γλωσσική διδασκαλία στη Νεοελληνική Εκπαίδευση: ιστοριοκοινωνιολογική Θεώρηση*, (Θεσσαλονίκη: Ανάτυπο).

Φουρναράκη, Ε. (1987) Εκπαίδευση και Αγωγή των Κοριτσιών. Ελληνικοί Προβληματισμοί (1830-1910). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.

Χαρίτος, Χ. (1998) *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του: συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*, (Αθήνα, Gutenberg).

Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008) *Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής, Ανθρωπολογικές και Παιδαγωγικές αντιλήψεις – Πρακτικές ανατροφής – Θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης, τ. Α'. Από τις απαρχές της κοινωνικής οργάνωσης μέχρι το 19^{ο} αιώνα*, (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).

Χιλλ, κ.κ. (1859) *Εγχειρίδιον διδασκαλίας προς χρήσιν των νηπιακών σχολείων (εις τμήματα δύο), όπως διδάσκεται εν τοις σχολείοις των κ.κ. Χιλλ*, (Εν Αθήναις, εκ του τυπογραφείου της Λακωνίας).

«Από το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο του νόμου 1566/85 στο Ενιαίο Λύκειο του νόμου 2525/97: βήματα εμπρός, βήματα πίσω»

Παναγιώτης Παπαδούρης
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών
papadour@upatras.gr

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα βρισκόταν στο επίκεντρο μιας διαμάχης που χρονολογείται από τις αρχές του αιώνα. Αλλεπάλληλες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για την καθιέρωσή της στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τους φιλελεύθερους αστούς διανοούμενους - με αφετηρία τις μεταρρυθμίσεις του 1913 και 1917 - οδηγήθηκαν στο κενό, αφού τις ακολουθούσαν αντιμεταρρυθμίσεις που επανέφεραν το μονόδρομο στη δομή και στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η καθιέρωση και παγιοποίηση διπλού σχολικού δικτύου πραγματοποιήθηκε με τη μεταρρύθμιση του 1976-77. Με τη μεταρρύθμιση αυτή αποφασίστηκε ο χωρισμός του ενιαίου εξαταξίου γυμνασίου σε τριετές υποχρεωτικό Γυμνάσιο και τριετές Λύκειο, το οποίο διαιρέθηκε στο Γενικό και το Τεχνικό – Επαγγελματικό (Τ.Ε.Λ.) Στόχος της αλλαγής ήταν η αναβάθμιση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και η αύξηση της στροφής των μαθητών προς αυτήν, η οποία αναμενόταν ότι θα οδηγούσε στην αποσυμφόρηση της γενικής εκπαίδευσης και στην μείωση της πίεσης για διεύρυνση του αριθμού εισακτέων στα Α.Ε.Ι. Η στροφή προς τη τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση δεν ενσωματώθηκε στην υπάρχουσα δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά δημιουργήθηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ένα παράλληλο σχολικό δίκτυο τεχνικής εκπαίδευσης. Η πρώτη πιλοτική προσπάθεια ενιαιοποίησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε το 1985 με το νόμο 1566 ο οποίος προέβλεπε την ίδρυση ενός τύπου λυκείου που θα ενσωμάτωνε τη γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (Ε.Π.Λ.). Το 1997 με το νόμο 2525 καταργήθηκαν όλοι οι τύποι λυκείων και καθιερώθηκε το Ενιαίο Λύκειο (Ε.Λ.).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ανάλυση και ερμηνεία της εφαρμογής του ενιαίου σχολείου στην Ελλάδα στην ανακοίνωση αυτή επιχειρείται με τις συγκρουσιακές θεωρίες για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση-αλλαγή και τις θεωρητικές προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας.

Οι μαρξιστικές-συγκρουσιακές θεωρίες ξεκινούν την ανάλυση των εκπαιδευτικών φαινομένων, έχοντας σαν σταθερή παράμετρο την ταξική διάρθρωση της κοινωνίας και τις έντονα ανταγωνιστικές σχέσεις που εκτρέφει ο καπιταλισμός. Το σχολείο νοείται ως μηχανισμός κοινωνικού και ιδεολογικού ελέγχου, αναπαραγωγής, καταπίεσης και εκμετάλλευσης από τις πολιτικο-οικονομικά ισχυρές κοινωνικές δυνάμεις. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα δεν εξυπηρετούν την αρχή της ισότητας· αντίθετα, αναπαράγουν και νομιμοποιούν μέσω της ιδεολογίας αλλά και των πρακτικών τους, όπως οι εξετάσεις, τον συγκεκριμένο κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Το σχολείο είναι μέσο διατήρησης και αναπαραγωγής των ταξικών σχέσεων και όχι μέσο κοινωνικής κινητικότητας και αλλαγής.

Η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων παραγωγής, με την εξασφάλιση εξειδικευμένης και ιδεολογικά ενσωματώσιμης εργατικής δύναμης. Η εκπαίδευση δεν αναπαράγει μόνο τις απαραίτητες για τη λειτουργία του καπιταλιστικού συστήματος εξειδικεύσεις, αλλά και την υποταγή στην κυρίαρχη ιδεολογία (Αλτουσέρ, 1981, 93).[2] Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τη ταξική διαίρεση, λειτουργώντας αφενός ως κατανεμητικός μηχανισμός γνώσεων για την άσκηση στο μέλλον από τα άτομα διαφόρων ρόλων και επαγγελμάτων και αφετέρου επιβάλλει την κυρίαρχη αστική ιδεολογία, επιτυγχάνοντας με τον τρόπο αυτό την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων (Πουλαντζάς, 1980, 20-21).

Βασική αρχή των πολιτικών του κράτους πρόνοιας είναι η επιδίωξη κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας με εργαλείο την αναδιανεμητική παρέμβαση του κράτους (Στασινοπούλου, 1992, 51-58). Οι προσεγγίσεις αυτές δέχονται ότι η κοινωνική ευημερία μπορεί να εξασφαλιστεί χωρίς τον ριζικό κοινωνικό μετασχηματισμό και την ανατροπή της ταξικής δομής της κοινωνίας. Οι «προνοιακές» πολιτικές υποστηρίζουν ότι δεν υφίστανται κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας και καταπίεσης στην κοινωνία, όπως δέχονται οι μαρξιστές, αλλά διάφορες ομάδες συμφερόντων που συγκρούονται για την επικράτηση και επιβολή των θέσεών τους. Η εκπαιδευτική πολιτική αντιμετωπίζεται σαν πολιτική στρατηγική των μη προνομιούχων, με στόχο την ανατροπή της κρατούσας ισορροπίας δυνάμεων, της ισχύουσας πολιτικής τάξης, προς όφελός τους. Αφού η εκπαίδευση χρησιμοποιείται για την αναπαραγωγή των κυρίαρχων ομάδων, τότε η προνοιακή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μπορεί να συμβάλει στην αμφισβήτηση της κυριαρχίας τους (Ζαμπέτα, 1994, 57-70). Το κράτος πρόνοιας έχει στόχο τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, τη διασφάλιση ενιαίων εκπαιδευτικών συνθηκών σε εθνικό επίπεδο, την προώθηση μεταρρυθμίσεων για την γενίκευση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, τη μείωση της σχολικής επιλογής, τη δημιουργία του ενιαίου σχολείου, μεταρρυθμίσεις που εκτιμάται ότι συμβάλλουν στη γενική κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία (Πυργιωτάκης, 1995β, 86-92). Πρωταρχικός σκοπός του κράτους πρόνοιας θεωρήθηκε η ανακατανομή του κοινωνικού αγαθού της Παιδείας έτσι ώστε να μετέχουν ισότιμα όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τα κοινωνικά και τα λοιπά τους χαρακτηριστικά, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική ή τη γεωγραφική τους προέλευση. Η ανισοκατανομή του αγαθού της Παιδείας έπρεπε να εξαλειφθεί, ή τουλάχιστον να αμβλυνθούν οι ανισότητες (Πυργιωτάκης, 1995α, 86-97). Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης που επαγγέλλεται η προσέγγιση του κράτους πρόνοιας είναι η διαδικασία που ακολουθείται: πρώτον για να καταστεί η γνώση και η οργανωμένη (τυπική) εκπαίδευση αγαθό ελεύθερο και προσιτό για όλους και δεύτερο, για να αντισταθμιστούν οι διαφοροποιοί παράγοντες του περιβάλλοντος (που συνδέονται με τη στρωμάτωση των οικογενειών και των σχολείων) καθώς και άλλα τυχόν μειονεκτήματα που επιδρούν άνισα στη θέληση και στην ικανότητα του ατόμου να μορφωθεί (Λαμπίρη-Δημάκη, 1986, 157-163). Παράλληλα, δίνεται έμφαση στον δημόσιο και αναδιανεμητικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και στη συμβολή της στην κοινωνική δικαιοσύνη μέσω αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών πολιτικών υπέρ των μειονεκτούντων (Καζαμίας, 1992, 9-21).

Ερευνητικά ερωτήματα

[2] Το ζήτημα της ιδεολογίας και της σχέσης της με το κράτος κατά τον Αλτουσέρ, περιγράφεται από τον M. Carnoy στο Carnoy (1990, 127-136).

Η θεσμοθέτηση του Ε.Π.Λ. έγινε με στόχο να λειτουργήσει σαν ένα είδος πειραματικού σταδίου εφαρμογής του ενιαίου σχολείου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μετά από δώδεκα χρόνια λειτουργίας του θεσμοθετήθηκε το Ε.Λ. Εύλογα προκύπτει το ερώτημα αν η θεσμοθέτηση του ήρθε σαν φυσική συνέπεια εξέλιξης του Ε.Π.Λ. Η εργασία μας επιχειρεί να δώσει απάντηση στα εξής ερωτήματα:

- Πως οι πολιτικές, κοινωνικές, και οικονομικές ανάγκες καθώς και οι ιδεολογικές συνθήκες σε κάθε περίοδο επηρέασαν τη διαμόρφωση και την εφαρμογή των δύο νομοθετημάτων;
- Το Ε.Λ. υπήρξε η φυσιολογική μετεξέλιξη του Ε.Π.Λ. ή ήταν ένα νέο μοντέλο ενιαίου σχολείου;
- Η θεσμοθέτηση του ενιαίου σχολείου στην Ελλάδα με το νομοθέτημα 2525/97 θεράπευσε τις ανάγκες που επέβαλαν την εφαρμογή του;

Ο νόμος 1566/85. Μακρο- και μικροκοινωνικό επίπεδο

Μετά τη επαναδιαπραγμάτευση της ένταξης της χώρας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Ε.Ο.Κ.) και την πολιτική αποδοχή από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ της ανάγκης για συμμετοχή στην ευρωπαϊκή ένωση, η οικονομία έπρεπε να εκσυγχρονισθεί για να πετύχει τον στόχο της πλήρους ένταξης. Στο ανώτερο τμήμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούσαν δύο τύποι λυκείου, τα γενικά και τα τεχνικο-επαγγελματικά. Παρά την παράλληλη και νομικά ισότιμη λειτουργία τους οι μαθητές απόφοιτοι γυμνασίου, στη συντριπτική τους πλειοψηφία προτιμούσαν να επιλέγουν για τη φοίτησή τους το Γενικό Λύκειο. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 το 74,5%, των μαθητών της παρακολουθούσε το Γενικό Λύκειο, ενώ μόλις το 25,5% παρακολουθούσε τα Τ.Ε.Λ. και τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (στοιχεία του 1982-1983). Οι αιτίες του φαινομένου ήταν πολλές, από την παγιωμένη διάκριση ανάμεσα στη χειρωνακτική και πνευματική εργασία μέχρι την υποβαθμισμένη υλικοτεχνική υποδομή του Τεχνικο-επαγγελματικού Λυκείου και από την κοινωνική και οικονομική ανέλιξη που πρόσφερε το πτυχίο μιας πανεπιστημιακής σχολής, στην οποία οδηγούσε με μεγαλύτερη ευκολία το γενικό λύκειο, μέχρι την υπανάπτυξη του δευτερογενούς τομέα της οικονομίας και άρα την αδυναμία εξεύρεσης εργασίας των αποφοίτων του Τεχνικο-επαγγελματικού Λυκείου. Σαν αποτέλεσμα, χιλιάδες μαθητές που δεν πετύχαιναν την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εισέρχονταν στην αγορά εργασίας παντελώς ανειδίκευτοι. Παράλληλα, παρατηρείτο συσσώρευση πτυχιούχων θεωρητικών πανεπιστημιακών σχολών που οδηγούνταν με τη σειρά τους στην ανεργία. Βασική επιδίωξη της θεσμοθέτησης του Ε.Π.Λ. ήταν να συνδέσει οργανικά την τεχνική-επαγγελματική με την γενική εκπαίδευση. Με τον ιδρυτικό του νόμο (1566/85) η μεθοδολογία διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου των κλάδων και των τμημάτων ειδίκευσης - προβλέφτηκε να μπορεί να προσαρμόζεται στη δυναμική πορεία του τεχνικοπαραγωγικού συστήματος, αλλά και στην ιδιομορφία ανάπτυξης κατά γεωγραφικές περιοχές - έκαναν το Ε.Π.Λ. ικανό να ανταποκρίνεται στη σύγχρονη ανάγκη για μετατρεψιμότητα των επαγγελμάτων και το μαθητή να εντάσσεται ομαλά, υπεύθυνα και δημιουργικά στις νέες συνθήκες (Χάρης, 1986). Τα νέα μαθήματα που προστέθηκαν τόσο στο κοινό πρόγραμμα όσο και στα επιλεγόμενα μαθήματα ήταν από τη μια σύγχρονα και αναγκαία για τη νέα εποχή (Τεχνολογία και Παραγωγή, Στοιχεία Πολιτικής Οικονομίας, Πληροφορική, Προβλήματα της Κοινωνίας και του Ανθρώπου), αλλά και απαραίτητα για την καλλιέργεια και εμβάθυνση της δημοκρατίας στο σχολείο και στην κοινωνία. Τον

εκδημοκρατισμό της σχολικής ζωής στο Ε.Π.Λ. - τουλάχιστον σε ότι αφορά προθέσεις - θα ενίσχυαν και τα θεσπιζόμενα με το νέο εκπαιδευτικό νόμο όργανα λαϊκής συμμετοχής στα οποία θα συμμετείχαν όλοι οι παράγοντες και φορείς ανάπτυξης της χώρας. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο νομοθέτης έλαβε ιδιαίτερα υπόψη του τον κίνδυνο εσωτερικής διαφοροποίησης των μαθητών μέσα στο Ε.Π.Λ., για αυτό και θεσπίστηκε και εφαρμόστηκε η εσωσχολική βοήθεια των «αδύνατων» μαθητών στις Α΄ και Β΄ Λυκείου. Και ο στόχος ήταν διπλός, τόσο η άμβλυνση των κοινωνικά προσδιορισμένων ανισοτήτων των μαθητών όσο και η εξασφάλιση απρόσκοπτου ρυθμού παρακολούθησης των μαθημάτων από όλους τους μαθητές του Ε.Π.Λ. Το Ε.Π.Λ. είχε κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονιών, οι οποίοι πίεζαν για την εγγραφή των παιδιών τους σ' αυτά. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί με τις συνδικαλιστικές τους οργανώσεις ζητούσαν τη γενίκευσή του σαν το μοναδικό τύπο λυκείου. Ωστόσο, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα το Ε.Π.Λ. είχε βραδεία ανάπτυξη.

Ρυθμός ανάπτυξης του Ε.Π.Λ.	
Σχολικό έτος	**Νέα Ε.Π.Λ.**
1984-85	14
1985-86	6
1986-87	2
1987-88	2
1988-89	1
1989-90	-
1990-91	-
1991-92	-
1992-93	-
1993-94	-
1994-95	6
1995-96	8
1996-97	12
Πηγή: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ε.Σ.Υ.Ε.[3]	

Οι κυριότερες αιτίες ήταν η αδυναμία της κρατικής γραφειοκρατίας να ανταποκριθεί με την επιβαλλόμενη ταχύτητα και συνέπεια στις ενέργειες που απαιτούσε η εδραίωση και ανάπτυξη του νέου θεσμού, το υψηλό σε σχέση με τα Γενικά Λύκεια κόστος λειτουργίας του, η αδιαφορία από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας (1990-1993) για την προώθηση του θεσμού, η μη ύπαρξη του αναγκαίου για τη λειτουργία του αριθμού μαθητών ιδιαίτερα στις μικρές αστικές ή ημιαστικές περιοχές. Επίσης τα τμήματα ειδίκευσης που αποτέλεσαν οργανικό τμήμα του σχεδιασμού του Ε.Π.Λ. δεν λειτούργησαν ικανοποιητικά (Κασσωτάκης, 1997, 127-129).

Ο νόμος 2525/97. Μακρο- και μικροκοινωνικό επίπεδο.

Μετά τις εκλογές του 1996 το ΠΑΣΟΚ αναλαμβάνει και πάλι την κυβέρνηση, ισχυροποιώντας την κυριαρχία του στην πολιτική σκηνή. Το ΠΑΣΟΚ, σύμφωνα με τον πρόεδρό του, χωρίς να είναι δέσμιο ιδεολογικών αγκυλώσεων και δογματισμών, μένει σταθερό στις αξίες του σοσιαλισμού και προχωρεί με φαντασία, ευρηματικότητα και ανοιχτή

[3] Παρατίθεται στο Κασσωτάκης (1997, 61).

σκέψη στην υλοποίηση της πολιτικής του.[4] Κυρίαρχος στόχος ήταν η ενσωμάτωση της χώρας στις διαδικασίες οικονομικής ολοκλήρωσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Ελλάδα οφείλει να διευρύνει το ρόλο της στον παγκόσμιο καταμερισμό της εργασίας. Η παιδεία θεωρείται ένας από τους βασικότερους μοχλούς για την επίτευξη γρήγορων ρυθμών οικονομικής ανάπτυξης. Το ανθρώπινο δυναμικό πρέπει να αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούν οι καιροί. Παράλληλα η παιδεία αποτελεί και ένα από τα ισχυρότερα μέσα πολιτικής για τη δημιουργία ίσων ευκαιριών και μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων.

Έως την ψήφιση του νόμου 2525/97 λειτουργούσαν πολλοί τύποι Λυκείων, που ο καθένας είχε ξεχωριστό χαρακτήρα και προσανατολισμό. Στις προτιμήσεις των μαθητών και των γονέων πρώτα έρχονταν τα Πολυκλαδικά, μετά τα Γενικά και τέλος τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια και οι Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές. Είναι προφανές ότι η εκπαίδευση σ΄ αυτά δεν ανταποκρινόταν στο γενικό αίτημα των ίσων ευκαιριών και δεν αξιοποιούνταν με τον καλύτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο οι ικανότητες, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επιπλέον τα Λύκεια αντί να αποτελούν ένα αυτοδύναμο κύκλο σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μετατραπεί σε προπαρασκευαστικά κέντρα για την είσοδο των μαθητών στα ΑΕΙ και Τ.Ε.Ι (ΥΠΕΠΘ, 1997). Το νέο Λύκειο του Ν. 2525/97 αποτελούσε ουσιαστικά παραλλαγή του Ε.Π.Λ., με πιο περιεκτικές κατευθύνσεις σπουδών. Με τη μορφή αυτή αναμενόταν να αναπτυχθεί σταδιακά και να γενικευτεί ως μοναδικός τύπος Λυκείου. Το νέο Λύκειο, σύμφωνα με τον ιδρυτικό του νόμο, θα προσέφερε σε όλους τους μαθητές στέρεη γενική και τεχνολογική παιδεία, ενώ, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να επιλέξουν μετά τη Β΄ τάξη μία από τις τρεις κατευθύνσεις που δημιουργούνται σ' αυτό, (θετική, θεωρητική, τεχνολογική) θα τους παρείχε παράλληλα την ευκαιρία να αποκτήσουν πολυδύναμη προεπαγγελματική μόρφωση, δεκτική ποικίλων μεταγενέστερων εξειδικεύσεων και να ικανοποιήσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Παράλληλα με το Ενιαίο Λύκειο ο νόμος προέβλεπε την ίδρυση ανεξάρτητων Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων.

Συγκριτική αναλυτική-ερμηνευτική προσέγγιση των δύο νομοθετημάτων

Η ίδρυση του Ε.Π.Λ. σε συνδυασμό με την κατάργηση των εξετάσεων πρόσβασης στον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την παροχή εσωσχολικής βοήθειας στους αδύνατους μαθητές στα πλαίσια του κράτους πρόνοιας, αποτελεί βασικό στοιχείο εκσυγχρονισμού και εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Στόχος της δημιουργίας του Ε.Π.Λ. ήταν να καταργηθούν τα παράλληλα εκπαιδευτικά δίκτυα που λειτουργούσαν επιλεκτικά και οδηγούσαν τους αποφοίτους είτε προς τις υψηλού κύρους ακαδημαϊκές σπουδές είτε προς την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και εργασία. Το Ε.Π.Λ. ως το πρώτο βήμα για την εφαρμογή του ενιαίου σχολείου είχε στόχο την προώθηση της ισότητας ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης στα πλαίσια του κοινωνικομεταρρυθμιστικού θεωρητικού μοντέλου, αφού η κοινή εκπαίδευση των μαθητών συμβάλλει στην άμβλυνση των κοινωνικών διαφορών και διακρίσεων και στη μείωση των κοινωνικο-εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Για τη δημιουργία του Ε.Π.Λ. κυρίαρχο ρόλο έπαιξαν οι πολιτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές αναφορές του πολιτικού κόμματος που βρισκόταν στην εξουσία (ΠΑ.ΣΟ.Κ.) οι οποίες ταυτίζονταν με τη φιλοσοφία και τους στόχους του ενιαίου σχολείου. Την περίοδο που εισήχθη ο θεσμός του Ε.Π.Λ. το πολιτικό πεδίο δύναμης είχε τον κυρίαρχο ρόλο.

[4] Βλ. την ομιλία του Προέδρου του ΠΑΣΟΚ Κ. Σημίτη σε πανελλήνια ιδεολογική συνδιάσκεψη του ΠΑΣΟΚ με θέμα «*Ο Σοσιαλισμός και η Δημοκρατία στην Ευρώπη του 21ου αιώνα*», 13-2-1998.

Παράλληλα, ήταν κοινός τόπος ότι η χώρα έπρεπε να βγει από την αναπτυξιακή δυσπραγία. Ήταν ανάγκη να προχωρήσει σε μια δική της δυναμική αναπτυξιακή πορεία, αναδεικνύοντας, οργανώνοντας και αξιοποιώντας τους δικούς της πόρους και τα πλεονεκτήματά της (Βακαλιός, 1994, 89-108). Τη δεύτερη τετραετία του ΠΑΣΟΚ 1985-89 παρατηρείται η απώλεια της κοινωνικής συναίνεσης της πρώτης τετραετίας, εφαρμόζεται οικονομικό πρόγραμμα λιτότητας και γενικότερη συντηρητική αναδίπλωση. Όλα αυτά έχουν άμεσες επιπτώσεις και στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Μπουζάκης, 1992). Την περίοδο αυτή ο θεσμός του Ε.Π.Λ. προχωρεί με βραδείς ρυθμούς. Η μορφή της ελληνικής οικονομίας είχε και απ΄ την πλευρά της επιρροή στην καθυστέρηση ανάπτυξης του Ε.Π.Λ., αφού μόνο μια οικονομία σε τροχιά ανάπτυξης θα είχε ανάγκη τους κατάλληλα εκπαιδευμένους από το Ε.Π.Λ. πολίτες και μόνο τότε θα πίεζε για ανάλογες ριζοσπαστικές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο σημείο αυτό εύλογα προκύπτει το εξής ερώτημα: Μήπως η διαφοροποίηση της σχολικής γνώσης, η γενική διάκριση των μαθημάτων σε κορμού και επιλογής που είχε τον στόχο να ανταποκρίνεται ο σχολικός θεσμός στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις προδιαθέσεις κάθε μαθητή και να καθιστά έτσι πιο αποτελεσματικό το σχολείο, εξακολούθησε να αναπαράγει τα αποτελέσματα των παραδοσιακών παράλληλων σχολικών δικτύων; Μήπως η εκπαιδευτική διαφοροποίηση των μαθητών μέσα στο Ε.Π.Λ. ήταν ανάλογη της διαφοροποίησης που υφίσταντο οι μαθητές με τη λειτουργία του παραδοσιακού λυκείου; Η λογική υπόθεση, μιας και δεν έχουμε ερευνητικά στοιχεία, μεγαλύτερης δυνατότητας φοίτησης παιδιών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα στο ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μήπως δεν ήταν αρκετή για να επιτευχθεί ισότητα αποτελεσμάτων; Έρευνα δείχνει ότι οι καλύτεροι μαθητές, που στην πλειονότητά τους προέρχονται από τα υψηλότερα στρώματα της κοινωνικοεπαγγελματικής ιεραρχίας, επέλεγαν δέσμες, ενώ οι λιγότερο καλοί προεπαγγελματικούς κλάδους (Κασσωτάκης, 1997, 85-88). Αυτό σημαίνει ότι μέσα στο Ε.Π.Λ. αναπτύχθηκε διαφοροποίηση των μαθητών αντίστοιχη με εκείνη που εμφανίζεται ανάμεσα στους μαθητές του Γενικού και του Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου. Βασική αιτία της διαφοροποίησης αυτής υπήρξε ο διαχωρισμός σε κατευθύνσεις γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και η άνιση δυνατότητα πρόσβασης στα πανεπιστήμια από τις δέσμες και τους κλάδους του Ε.Π.Λ. Για να υπάρξει συνειδητή επιλογή από τους μαθητές της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι ανάγκη να προϋπάρξει η κοινωνική της αναγνώριση, η οποία είναι μια βραδεία διαδικασία που μπορεί να γίνει μόνο με την παράλληλη προώθηση του κοινωνικού μετασχηματισμού της κοινωνίας (Μπουζάκης, 1987, 143). Πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι η διαφοροποίηση αυτή ήταν ηπιότερη από εκείνη του διπλού δικτύου εκπαίδευσης. Σημαντικό για την ανάλυσή μας είναι το γεγονός ότι αρχικά ο νέος θεσμός είχε την αποδοχή όλων των πολιτικών κομμάτων αλλά και του συνδικαλιστικού φορέα των καθηγητών. Άλλωστε η χαλαρή ταξική δομή της ελληνικής κοινωνίας δεν δικαιολογούσε κοινωνικές αντιστάσεις στην προσπάθεια εδραίωσης ενός σχολείου εξισωτικού χαρακτήρα.

Η δημιουργία του Ε.Λ. εντάσσεται σε μια γενικότερη μεταρρυθμιστική προσπάθεια στην εκπαίδευση η οποία υλοποιείται με το νόμο 2525/97. Αιτία του νέου αυτού "επεισοδίου" είναι η παραδοχή ότι το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέρχεται βαθιά κρίση. Οι εκπαιδευτικές κρίσεις όμως είναι και ιδεολογικά φορτισμένες γιατί προϋποθέτουν την αξιολόγηση καταστάσεων μέσα από συγκεκριμένα αξιολογικά πρίσματα και ιδεολογικούς-πολιτικούς φακούς. Οι κρίσεις αυτές δραματοποιούνται με σκοπό την προώθηση συγκεκριμένων ιδεών και την ιδεολογική νομιμοποίηση εκπαιδευτικών μέτρων με στόχο την εξυπηρέτηση πολιτικο-οικονομικών συμφερόντων. Η οποιαδήποτε αλλαγή στην

εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή και ερμηνεύεται σε αναφορά με το εξωεκπαιδευτικό συγκείμενο (Καζαμίας, 1992, 108-109).

Στην περίπτωση της Ελλάδας καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια για την είσοδό της στις οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες της Ευρώπης και την ισχυροποίησή της ώστε να καταφέρει να επιβιώσει στον σκληρό παγκόσμιο οικονομικό ανταγωνισμό. Ο θεσμός του Ε.Λ. και των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.) υποστηρίζουμε ότι εξυπηρετεί, κυρίως, ακριβώς αυτές τις ανάγκες. Η χρονική περίοδος που εξετάζουμε θεωρείται κρίσιμη για την οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας που βρίσκεται ένα βήμα πριν την συμμετοχή της στην οικονομική και νομισματική ένωση της Ευρώπης. Ο εκσυγχρονισμός και η αναδιάρθρωση του οικονομικού συστήματος και κάθε κοινωνικού υποσυστήματος θεωρείται όρος απαραίτητος τόσο για την ένταξη στην Οικονομική και Νομισματική Ένωση, όσο και για την επιβίωση της χώρας στον παγκόσμιο πλέον ανταγωνισμό. Παράλληλα όμως, η σοσιαλδημοκρατική κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ έχει κάθε λόγο να φροντίσει για την εφαρμογή κοινωνικής πολιτικής και στην εκπαίδευση ικανοποιώντας τα αιτήματα για ισότητα ευκαιριών, ανοικτή πρόσβαση σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, κοινωνική δικαιοσύνη. Έτσι, ως οικονομικό-πολιτικός και ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους το σχολείο καλείται ταυτόχρονα και με αποτελεσματικότητα να επιτελέσει και να συμβιβάσει τον αναπαραγωγικό-διαφοροποιητικό ρόλο που του επιβάλει ένα άνισο πολιτικό-οικονομικό σύστημα από τη μια μεριά και τον παράλληλο ομοιογενοποιητικό-κοινωνικοποιητικό και εξισωτικό ρόλο που του επιβάλουν οι αρχές και οι αξίες μιας δημοκρατικής σοσιαλιστικής πολιτικής εξουσίας.

Με το νόμο 2525/97 καθιερώνεται παράλληλα με το ενιαίο λύκειο που περιγράψαμε και ένα δεύτερο δίκτυο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα Τ.Ε.Ε.[5] Οι μαθητές που τελειώνουν το γυμνάσιο επιλέγουν ποιο δίκτυο εκπαίδευσης θα ακολουθήσουν. Την ίδια στιγμή, η αξιολόγηση των μαθητών στην Β΄ και Γ΄ Λυκείου γίνεται σε μεγάλο βαθμό με διαγωνισμούς σε πανελλήνιο επίπεδο. Οι διαγωνισμοί αυτοί έχουν υψηλές απαιτήσεις και αποτελούν ένα ισχυρό εμπόδιο για τη μετάβαση από τη μια τάξη στην άλλη, αλλά και την συγκέντρωση υψηλής βαθμολογίας που απαιτείται για την είσοδο στις λεγόμενες πανεπιστημιακές σχολές «υψηλού κύρους». Η παρουσία του παράλληλου δικτύου των Τ.Ε.Ε. και ο ισχυρός ανταγωνισμός στο Ενιαίο Λύκειο είχε ως αποτέλεσμα να οδηγήσει σημαντικό αριθμό μαθητών στα Τ.Ε.Ε. με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να μιλάμε για Ενιαίο Λύκειο που ενσωματώνει κάθε μορφή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η πολιτική εξουσία στο πρόβλημα πώς, ταυτόχρονα και με αποτελεσματικότητα, θα προσφέρει τη γενική παιδεία και την εξειδικευμένη γνώση, θα καταρτίσει το εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό που επιβάλει ο σύγχρονος καταμερισμός εργασίας και η ανταγωνιστική εθνική και παγκόσμια οικονομία και πώς θα παρέχει ίσα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και κατάλληλη μόρφωση για όλες τις κοινωνικές ομάδες και όλα τα άτομα, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, σε μια πλουραλιστική και βασικά άνιση κοινωνία,

[5] Τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.), ανήκουν στη δευτεροβάθμια μετά-υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης και παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση. Οι σπουδές διαρκούν έως και 4 έτη και οργανώνονται σε δύο κύκλους, από τους οποίους ο Α΄ διαρκεί 2 έτη με δυνατότητα παράτασης σε όσες ειδικότητες μπορεί να εφαρμοστεί το σύστημα μαθητείας. Ο Β΄ κύκλος διαρκεί ένα έτος. Τα προγράμματα των Τ.Ε.Ε. περιλαμβάνουν μαθήματα γενικής παιδείας και βασικά επαγγελματικά μαθήματα αντίστοιχα των επαγγελματικών τομέων και ειδικοτήτων καθώς και εργαστηριακές εφαρμογές και πρακτική άσκηση. Έμφαση δίνεται στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, μέσω της άσκησης, σε εργαστηριακές εγκαταστάσεις. Βλ. νόμο αρ. 2640/3-9-98, ΦΕΚ 206, τ. Α΄, «Δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» και εγκύκλιο ΥΠΕΠΘ Γ2/4537/3-8-98, για τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια.

επέλεξε να δώσει προτεραιότητα στις απαιτήσεις της οικονομίας.[6] Αποδεικνύεται έτσι, ότι στο δίλημμα κοινωνική δικαιοσύνη ή οικονομική αποτελεσματικότητα δόθηκε προτεραιότητα στην εκπαίδευση που εξυπηρετεί την επιβίωση της χώρας στον έντονο παγκόσμιο οικονομικό ανταγωνισμό.

Σ' ένα σύστημα με δύο τύπους σχολείων μεγάλη σημασία έχει η ευελιξία στη μετακίνηση των μαθητών από τον ένα σχολικό τύπο στον άλλο. Σ΄ αυτό το σημείο πράγματι οι μαθητές μπορούσαν να μετακινηθούν μεταξύ Ε.Λ. και Τ.Ε.Ε., αφού όμως είχαν φοιτήσει ένα έτος επιπλέον στα Τ.Ε.Ε.[7] Τα δύο δίκτυα δεν έδιναν, επίσης, τις ίδιες δυνατότητες στους μαθητές για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.[8]

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στο εσωτερικό του Ε.Λ. η διαφοροποίηση των μαθητών δεν ήταν τόσο έντονη όπως στο Ε.Π.Λ. αφού η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξαρτάται από τη συνολική βαθμολογία του απολυτηρίου όποια κατεύθυνση και αν ακολουθούσαν οι μαθητές, ενώ στο Ε.Π.Λ. από το αν επέλεγαν κάποια δέσμη έχοντας τις ανάλογες ικανότητες που αυτή η επιλογή προϋπόθετε. Βέβαια επειδή η επιλογή των μαθητών για τα διάφορα τμήματα των πανεπιστημιακών σχολών προβλεπόταν να γίνει και με βάση την βαθμολογία κάποιων μαθημάτων που θα όριζαν τα τμήματα αυτά, η επιθυμία για πρόσβαση σε σχολές υψηλού κύρους προϋπόθετε παρακολούθηση συγκεκριμένων μαθημάτων με υψηλές απαιτήσεις που δεν μπορούσαν όλοι οι μαθητές να κάνουν και έτσι η επιλογή και διαφοροποίηση τους γινόταν με ένα νέο λιγότερο επιλεκτικό τρόπο για όσους βέβαια κατάφερναν να επιπλεύσουν στον ισχυρό ανταγωνισμό του Ε.Λ. και δεν είχαν ήδη στραφεί στα Τ.Ε.Ε.

Καθοριστικός στόχος του Ε.Λ. ήταν να κάνει δικαιότερη και αξιοκρατικότερη την επιλογή της μειοψηφίας των μαθητών που θα φθάσουν στις ανώτατες βαθμίδες της εκπαίδευσης για να ασκήσουν τα διανοητικά και διοικητικά επαγγέλματα, και συγχρόνως να οργανώσει την ενσωμάτωση της πλειοψηφίας στην αγορά εργασίας, με τρόπο που να εξυπηρετεί τις ανάγκες της οικονομίας. Η οργάνωση δηλαδή του λυκείου και η αξιολόγηση των μαθητών σ' αυτό ήταν και πάλι προσανατολισμένη στην προετοιμασία και την επιλογή των μαθητών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τελικά, επικράτησε η πίεση της επιλογής ενώ το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ακολούθησε. Επειδή όμως η αξιοκρατία της σχολικής επιλογής είναι και κοινωνική κρησάρα, η επιτυχία στο σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική προέλευση. Έτσι η επιλογή των ικανοτέρων στα πλαίσια του Ε.Λ. και όχι μεταξύ των διαφορετικών τύπων λυκείου, η ιδιότυπη αυτή ισότητα στην αντιμετώπιση των μαθητών νομιμοποίησε τον κοινωνικά επιλεκτικό ρόλο του Ε.Λ., προώθησε την κοινωνική συνοχή και την αποτροπή κοινωνικών εκρήξεων. Ανεξάρτητα προθέσεων, η νομοθέτησή του Ε.Λ. λειτούργησε υπονομευτικά για το κοινωνικό αίτημα της δικαιοσύνης και του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού της κοινωνίας.

---

[6] Βλ. το παράδειγμα των Η.Π.Α. όπως παρατίθεται από τον ΚΑΖΑΜΙΑ (1983, 93-94).

[7] Μετά την αποφοίτηση από τον Α΄ κύκλο σπουδών των Τ.Ε.Ε. οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα είτε να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Β΄ κύκλο σπουδών των Τ.Ε.Ε., είτε να έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας, μετά από πιστοποίηση των ικανοτήτων τους και απόκτηση άδειας ασκήσεως επαγγέλματος, είτε εάν το επιθυμούν, να εγγραφούν στη Β΄ τάξη του Ενιαίου Λυκείου.

[8] Οι απόφοιτοι του Β΄ κύκλου Τ.Ε.Ε. έχουν τη δυνατότητα είτε να εγγραφούν σε Ι.Ε.Κ. αντίστοιχης ή συναφούς ειδικότητας για απόκτηση εξειδίκευσης, είτε να έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας, μετά από πιστοποίηση των ικανοτήτων τους και απόκτηση άδειας άσκησης επαγγέλματος, είτε να έχουν πρόσβαση στα Τ.Ε.Ι., σε τμήματα αντίστοιχης ή συναφούς ειδικότητας με την ειδικότητα του πτυχίου τους, μετά από εξετάσεις που θα διενεργούνται από τα Τ.Ε.Ι., με την προϋπόθεση δεκαοκτώ μηνών προηγούμενης επαγγελματικής άσκησης.

Το Ενιαίο Λύκειο εξυπηρετεί και από μια άλλη σκοπιά τις ανάγκες της σύγχρονης παραγωγικής διαδικασίας. Σε επέκταση της θεωρίας των Bowles and Gintis στόχος του κεφαλαίου είναι η εξασφάλιση μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος της κατάλληλης και εξειδικευμένης εργατικής δύναμης που θα ανταποκριθεί πληρέστερα στις νέες εργασιακές συνθήκες και θα προωθήσει με αποτελεσματικότητα τα συμφέροντα του. Από τις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της παραγωγικής διαδικασίας προκύπτει ότι στο μέλλον θα χρειάζεται ένας αριθμός ατόμων, ο οποίος πρέπει να συνδυάζει υψηλή εξειδίκευση σε ορισμένους τεχνολογικούς τομείς με τη γενικότερη γνώση άλλων τομέων και με την εποπτεία του συστήματος όλων των διαδικασιών οργάνωσης της εργασίας και της παραγωγής. Θα απαιτηθεί δε παράλληλα ένας πολύ μεγαλύτερος αριθμός ατόμων, τόσο στη βιομηχανία, όσο και στο τομέα των υπηρεσιών, τα οποία πρέπει να διαθέτουν ικανότητα προσαρμογής στις συνεχείς αλλαγές, πνεύμα συνεργασίας, δημιουργικότητα, κριτική ικανότητα, γενικές γνώσεις και δεξιότητες δεκτικές ποικίλων εξειδικεύσεων. Μπροστά σ' αυτές τις αλλαγές η λυκειακή βαθμίδα δεν μπορούσε να συνεχίσει να διατηρεί το παραδοσιακό της σχήμα που χαρακτηριζόταν από ένα υπέρμετρα γνωσιοκεντρικό, βερμπαλιστικό και θεωρητικό γενικό λύκειο, από το ένα μέρος, και από ένα κοινωνικά περιφρονημένο τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο, αδύναμο να παρακολουθήσει τις σύγχρονες εξελίξεις από το άλλο (Κασσωτάκης, 1997, 144-151). Το Ε.Λ. ήρθε να προτείνει, με αλλαγές στο περιεχόμενο της γνώσης, στις μεθόδους διδασκαλίας, στις σχέσεις διδασκόντων - μαθητών και πάνω από όλα με τη παροχή στέρεης γενικής παιδείας εμπλουτισμένης με σύγχρονα μαθήματα σε συνδυασμό με τον τεχνικοεπαγγελματικό του προσανατολισμό, το κατάλληλο πλαίσιο για την εξυπηρέτηση των αναγκών της παγκοσμιοποιημένης ανταγωνιστικής οικονομίας.

Το Ε.Λ. ήρθε σαν αποτέλεσμα της σοσιαλδημοκρατικής πολιτικής του ΠΑΣΟΚ στην Ελλάδα για εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Τα αποτελέσματα της λειτουργίας του θα πρέπει να τα αξιολογήσουμε με βάση το γεγονός ότι λειτούργησε σε μια ανταγωνιστική κοινωνία η οποία είναι δυνατόν να τροποποιηθεί με αλλαγές στη δομή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, αλλά είναι σχεδόν αδύνατο να αρθεί μόνο με εκπαιδευτικές αλλαγές. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτελούν μέρος της κοινωνικής αλλαγής και δεν μπορούν να χρησιμεύσουν σαν υποκατάστατα των οικονομικών και κοινωνικών μεταρρυθμίσεων. Αντίθετα, έχουν ως στόχο να αποτελέσουν αναπόσπαστα μέρη των μεταρρυθμίσεων που αποβλέπουν σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο (Husen, 1986). Σε παγκόσμιο επίπεδο παρατηρείται μια μεταστροφή στο έργο του σχολείου, του παραδοσιακά μορφωτικού αυτού θεσμού, μια μεταστροφή σε μονοδιάστατη κατεύθυνση της οικονομικής αποτελεσματικότητας που να ανταποκρίνεται στους κανόνες της αγοράς. Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας κυριαρχεί η τάση του νεοφιλελευθερισμού, νεοσυντηρητισμού, νεοδεξιά θατσερισμού, ρηγκανισμού, ναγκασονισμού, προς λιγότερο κράτος και πολιτική και περισσότερη αγορά. Τάση προς λιγότερη ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη και περισσότερη ελευθερία και οικονομική αποτελεσματικότητα, λιγότερη κοινωνική συνοχή και περισσότερη ανταγωνιστικότητα και διαφορετικότητα, λιγότερη λιμπεραλιστική παιδεία και περισσότερη ινστρουμενταλιστική και εμπορεύσιμη γνώση (Καζαμίας 1997).

Το ενιαίο λύκειο που προτάθηκε με το 2525/97 δεν ήταν δυνατόν να αντιμετωπίσει την ταυτόχρονη επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης και οικονομικής αποτελεσματικότητας. Σχετικά με την πρώτη επιδίωξη σίγουρα ανέβαλε τον πρόωρο αποκλεισμό ατόμων από την απόκτηση ευρείας εκπαιδευτικής κουλτούρας. Και πάλι όμως και αυτό αμφισβητείται με την παράλληλη λειτουργία της Τ.Ε.Ε.. Το σχολείο σε φιλελεύθερα καπιταλιστικά και σοσιαλδημοκρατικά κοινωνικά συστήματα δεν αλλάζει αλλάζοντας μόνο το σχολείο (Καζαμίας, 1983). Απλώς προσαρμόζεται για να εξυπηρετήσει καλύτερα τις ανάγκες της

οικονομίας. Ο όποιος τύπος ενιαιοποίησης - στα πλαίσια ταξικών κοινωνιών - δεν θα πάψει, όποια μορφή και αν πάρει, να αποκλείει και να εγκλείει. Ούτε και θα πάψει να έχει χαρακτηριστικά «σχολείου-φυλακής». Θα μπορούσε όμως, παραφράζοντας τον Φουκώ, να είναι μια πιο ανθρώπινη φυλακή.[9]

Το ενιαίο σχολείο του νόμου 2525/97 επιχείρησε να συμβάλει ώστε η ελληνική κοινωνία να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις απαρέγκλιτες και έξωθεν δεδομένες ανταγωνιστικές προδιαγραφές. Να προγραμματίσει την προσαρμογή του έμψυχου υλικού στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης. Δεν δόθηκε προτεραιότητα στην ανάπτυξη ενός λόγου εκδημοκρατισμού, εξισωτισμού, κοινωνικής δικαιοσύνης, λόγου μορφωτικού, παιδευτικού και πολιτισμικού. Το ενιαίο σχολείο της μεταρρύθμισης του 1997 δεν συνέβαλε στην διαμόρφωση ενός νέου οράματος για μια κοινωνία κριτικής σκέψης. Γιατί ακόμα και αυτή η ίδια ανταγωνιστική δύναμη της κοινωνίας απέναντι σε άλλες μακροπρόθεσμα εξαρτάται από τη δυνατότητά της όχι μόνο να μαθαίνει και να συμμορφώνεται, αλλά, κυρίως από τη δυνατότητά της να αμφιβάλλει, να αμφισβητεί και να ανατρέπει.[10]

Βιβλιογραφία-Αρθρογραφία

ΑΛΤΟΥΣΕΡ, Λ., «Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους», στο Αλτουσέρ, Λ., *Θέσεις*, Θεμέλιο, Αθήνα 1981.

ΑΡΣΕΝΗΣ, Γ., *Η κοινωνική και πολιτική διάσταση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*, περ. Έκφραση, Νοέμβριος 1998.

APPLE, M.W., *Εκπαίδευση και εξουσία*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1993.

ΒΑΚΑΛΙΟΣ, Θ., *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ΙΙ,* Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1994.

BLACKLEDGE, D.- HUNT, B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφ. Δεληγιάννη, Μ.), Έκφραση, Αθήνα 1995.

BOWLES, S., «Unequal Education and the reproduction of the social division of labor», στο: Karabel, J.-Halsey, A.H. (eds), *Power and Ideology in Education,* Oxford University Press, New York 1977.

BOWLES, S – GINTIS, H., *Schooling in Capitalist America,* Routledge and Kegan Paul, London 1976.

CARNOY, M., *Εκπαίδευση, Οικονομία και το κράτος*, (μτφ. Μαυρογιώργος Γ., Σταμούλη, Λ.), περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 40, Μάιος 1988.

CARNOY, M., *Κράτος και πολιτική θεωρία* (μτφ. Σ. Παπαϊωάνου), Οδυσσέας, Αθήνα 1990.

ΓΑΒΡΟΓΛΟΥ, Κ., *Μήπως πρέπει να καταργηθούν οι εισαγωγικές εξετάσεις;*, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 58, Μάιος 1991.

---

[9] Αναφέρεται από τον Καζαμία, σε ομιλία του σε εκπαιδευτικό διήμερο 2-3/4/1994 που οργάνωσε η Ο.Λ.Μ.Ε. με θέμα: Η αναγκαιότητα του Ενιαίου Λυκείου και το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, πρακτικά διημερίδας, εκδ. ΟΛΜΕ, Αθήνα 1995, σσ. 143-157.

10 Βλ. και Τσουκαλάς, Κ., Παρέμβαση στην Α΄ Πανελλαδική Συνδιάσκεψη Παρέμβαση του Τομέα Παιδείας του ΠΑΣΟΚ, 10-11/10/1997, Πρακτικά Συνδιάσκεψης, εκδ. ΠΑΣΟΚ, 1997, σσ. 168-173.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Θ., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π., ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α., *Ενιαίο Λύκειο: Καινούργιες Προσδοκίες Και Παλιές Προϋποθέσεις*, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Απρ. 1982.

ΖΑΜΠΕΤΑ, Ε., *Η Εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* 1974-1989, Θεμέλιο, Αθήνα 1994.

___________, *Προβλήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος και κοινωνικός έλεγχος της εκπαίδευσης,* περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 55, Νοέμβριος 1990.

HAMMERSLEY, M., «Some reflections on the Macro-Micro problem in the sociology of education», *Sociological Review,* 32, 2, 1984.

HUSEN, T., *Η αμφισβήτηση του σχολείου, Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*, μετ. Π. Χατζηπαντελή, Προτάσεις, Αθήνα 1991.

__________, *Γιατί να εφαρμοστεί το ενιαίο σχολείο; Κάποιες σουηδικές απόψεις*, στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση τ. 4, 1986.

ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ, Γ., *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα 1998.

ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ., ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ., *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική,* Gutenberg, Αθήνα 1998.

ΚΑΖΑΜΙΑΣ, Α., Η Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: Εννοιολογικές διασαφήσεις και προβληματισμοί, σ. 26, στο *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση,* (επιμ. Πυργιωτάκη-Κανάκη), Γρηγόρης, Αθήνα 1992.

__________, *Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια ιστορική συγκριτική θεώρηση,* πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών, τ. 58, 1983.

__________, Ομιλία σε εκπαιδευτικό διήμερο 2-3/4/1994 που οργάνωσε η Ο.Λ.Μ.Ε. με θέμα: Η αναγκαιότητα του Ενιαίου Λυκείου και το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, πρακτικά διημερίδας, εκδ. ΟΛΜΕ, Αθήνα 1995, σσ. 143-157.

__________, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες, στο *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)*, επιμ. Καζαμία-Κασσωτάκη, εκδ. Παν/μίου Κρήτης, Ρέθυμνο 1986, σσ.9-19.

__________, Εκπαιδευτική κρίση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Το παράδειγμα των Η.Π.Α., στο *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*...ο.π.

__________, *Ενιαίο σχολείο και ενιαία παιδεία στις Η.Π.Α.: Κοινωνικοϊστορική και κριτική θεώρηση*, περ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 5/86.

__________, (1992), «Η ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση: Διεθνείς προοπτικές και προβληματισμοί για την Ελλάδα», *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 3, 1.

__________, Παρέμβαση στην Α΄ Πανελλαδική Συνδιάσκεψη του Τομέα Παιδείας του ΠΑΣΟΚ, 10-11/10/1997, Πρακτικά Συνδιάσκεψης, εκδ. ΠΑΣΟΚ, 1997, σσ. 106-110.

Καταστατικό του ΠΑ.ΣΟ.Κ., έκδ. ΠΑΣΟΚ, Αθήνα 1984.

ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ., *Από το Πολυκλαδικό στο Ενιαίο Λύκειο*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1997.

__________, Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής-Επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: Μια ερμηνευτική προσέγγιση, στο *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*...ο.π., σσ. 20-44.

ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ, Μ., «Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών στο μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 1987.

ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., *Αναλυτικά προγράμματα και Ενιαίο Λύκειο*, εκδ. ΟΛΜΕ, Αθήνα 1998.

ΚΥΡΙΑΖΗ, Ν., *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000

ΚΥΡΙΔΗΣ, Α., *Οι κοινωνικές προεκτάσεις του συστήματος αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης,* περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 79, Νοέμβριος 1994.

ΛΑΜΝΙΑΣ, Κ., *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση, Διακριτές Προσεγγίσεις*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

ΛΑΜΠΙΡΗ-ΔΗΜΑΚΗ, Ι., Η έννοια του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και η ελληνική πραγματικότητα, στο *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*...ο.π., σσ. 157-163.

ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ., *Εκπαιδευτική πολιτική και πολιτική έρευνα*, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 35, Ιούλιος 1987.

MALAN, T., *Το ενιαίο σχολείο στη Γαλλία-Έρευνες και προοπτικές*, στο περ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 4, 1986.

ΜΗΛΙΓΚΟΥ, Ε., Μερικές όψεις της μεθοδολογίας διερεύνησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, στο *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*...ο.π., σσ. 265-271.

ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ., *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση,* Τόμος Α', Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1913-1929, Gutenberg, Αθήνα 1994.

__________, *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, Τόμος Β', Gutenberg, Αθήνα, 1995.

__________, *Νεοελληνική Εκπαίδευση* (1821-1985), Gutenberg, Αθήνα 1987.

__________, *Συγκριτική Παιδαγωγική, Ι, ΙΙ, ΙΙΙ*, Αθήνα 1989, 1991, 1994.

__________, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του ΄80, στο *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, (επιμ. Πυργιωτάκη-Κανάκη), Γρηγόρης, Αθήνα 1992.

NICKANDROV, N., *Το σχολείο γενικής εκπαίδευσης στην ΕΣΣΔ-Εμπειρίες και προοπτικές*, στο περ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 4, 1986.

NISBET, S., *Το ενιαίο σχολείο στη Μ. Βρετανία-Εμπειρίες και προοπτικές*, στο περ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 4, 1986.

Νόμος 2525, άρθρο 1ο, ΦΕΚ. αρ. 188/23-9-1997, τ. Α'.

Νόμος αρ. 2640/3-9-98, ΦΕΚ 206, τ. Α', «Δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» και εγκύκλιο ΥΠΕΠΘ Γ2/4537/3-8-98, για τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια.

ΝΤΥΡΚΑΪΜ, Ε., *Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου* (μτφ Μουσούρου, Λ.Μ.), Gutenberg, Αθήνα 1978.

ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π., Τριάντα χρόνια εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα (1964-1994): σύντομος κριτικός απολογισμός από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής Επιστήμης στο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1964: Τριάντα χρόνια μετά,* εκδ. Ένωση Φίλων του Πνευματικού Ιδρύματος Γεώργιος Παπανδρέου, Πάτρα, 1995.

Π.Δ. αρ. 246/31-7-1998, ΦΕΚ 183, τ.Α', «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου».

ΠΟΥΛΑΝΤΖΑΣ, Ν., «Παιδεία και κοινωνικό περιβάλλον», *Εκπαίδευση και Επιστήμη,* 3, 1980.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. (1995α), *Κράτος πρόνοιας και η ελληνική εκπαίδευση*, ομιλία σε εκπαιδευτικό διήμερο 2-3/4/1994 που οργάνωσε η Ο.Λ.Μ.Ε. με θέμα: Η αναγκαιότητα του Ενιαίου Λυκείου…ο.π., σσ. 86-97.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. (1995β), «Κράτος πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα», στο Καζαμίας, Α.-Κασσωτάκης, Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση-Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού,* Σείριος, Αθήνα 1995.

ΣΗΜΙΤΗΣ, Κ., Ομιλία του Προέδρου του ΠΑΣΟΚ σε πανελλήνια ιδεολογική συνδιάσκεψη του ΠΑΣΟΚ με θέμα *«Ο Σοσιαλισμός και η Δημοκρατία στην Ευρώπη του 21ου αιώνα»,* ΠΑΣΟΚ, 13-2-1998.

ΣΙΠΗΤΑΝΟΥ, Α., *Οι μηχανισμοί επιλογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1834 έως το 1985. Μια ιστορική συγκριτική προσέγγιση,* στο περ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 27/98.

ΣΤΑΣΙΝΟΠΟΥΛΟΥ, Ο*., Κράτος πρόνοιας*, Gutenberg, Αθήνα 1992.

ΤΖΑΝΗ, Μ., ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ, Τ., *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, «Ταυτόν και αλλοτριομορφοδίαιτον»*, Αθήνα 1998, σσ. 219-223.

ΤΕΡΖΗΣ, Ν., *Το ενιαίο σχολείο, Ιστορία και προβληματική*, στο περ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 4, 1986.

_________, *Απόψεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση,* περ. Φιλόλογος, τ. 23, Ιανουάριος 1981.

ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ, Κ., Παρέμβαση στην Α' Πανελλαδική Συνδιάσκεψη...ο.π., σσ. 168-173.

Υ.Α. αρ. Β3/3925/19-8-98, ΦΕΚ 876, τ. Β'.

ΥΠΕΠΘ, Νόμος Πλαίσιο, υπ΄ αρ΄ 1566/85, Αθήνα, 1985.

_________, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ενιαίο Λύκειο, Το νομοθετικό πλαίσιο, Αθήνα 1988.

_________, Μετά το Γυμνάσιο, τι; Ενημερωτικό έντυπο, Αθήνα 1998.

_________, Εκπαίδευση 2000: Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων, Αθήνα 1997.

_________, Υπουργική απόφαση Γ2/6953. «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α', Β', και Γ' Ενιαίου Λυκείου», ΦΕΚ. αρ. 1057/1-12-97. τ. Β'

ΧΑΡΗΣ, Κ., *Το ενιαίο σχολείο στην Ελλάδα*, στο περ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 4, 1986.

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΤΟ «ΠΡΩΤΟ» ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΟΔΗΓΟ ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ (1842) ΤΟΥ ΙΩΑΝΝΗ ΚΟΚΚΩΝΗ.

ΚΟΚΚΙΝΑΚΗ Δήμητρα, Φιλόλογος, Υποψήφια Διδάκτωρ Παν/μίου Πατρών
ΠΑΠΑΔΟΓΙΑΝΝΗ Ελπινίκη, Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Παν/μίου Πατρών.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να μελετηθεί, να παρουσιαστεί και να ερμηνευτεί η διαδικασία της ανάγνωσης, όπως αυτή ορίστηκε στο «πρώτο» αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου μέσα από τον αναθεωρημένο οδηγό του Ιωάννη Κοκκώνη το 1842. Κι επειδή οποιαδήποτε απόπειρα ερμηνείας θεωρείται έγκυρη, μόνο εάν αναχθεί και συσχετιστεί με το κοινωνικό, οικονομικό, ιδεολογικό-πολιτικό και πολιτιστικό συγκείμενο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε, να γίνει δηλαδή κατανοητή μέσα από το ιστορικό της πλαίσιο, έτσι και την προκειμένη περίπτωση, επιχειρείται να ενταχθεί ο Οδηγός στο ευρύτερο πλαίσιο της εποχής την οποία συντάχθηκε. Μέσω της ερμηνευτικής μεθόδου και με εργαλείο την ανάλυση περιεχομένου, καθίσταται δυνατή η προσέγγιση του ιστορικού υλικού. Η ανάγνωση όπως την όρισε ο Κοκκώνης, αποτελείται από μια σειρά θεωρητικών και απαρχαιωμένων κανονισμών που κάθε άλλο παρά στην ουσία της διαδικασίας της ανάγνωσης αναφέρονται. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι, μέσω της ανάγνωσης ο Ι. Κοκκώνης αναπαρήγαγε τον κλασικιστικό, αυταρχικό, συγκεντρωτικό χαρακτήρα της οθωνικής περιόδου, όπως αυτός μεταλαμπαδεύτηκε από τη Βαυαρία, παραδίδοντας ένα ηθικοπλαστικό, αρχαιογνωστικό οδηγό βάσει του οποίου καλείται να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής, ελάχιστα χρήσιμο και πρακτικό. Μπορούμε να συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η εποχή διαμορφώνει προσωπικότητες, οι οποίες με τη σειρά τους και το έργο τους διαμορφώνουν μια ολόκληρη εποχή.

The present paper attempts to study, to present and interpret the reading process, as defined in the «first» elementary school curriculum through the revised guide of I. Kokkoni of 1842. And because any attempt of interpretation is considered valid only if elevated and correlated with the social, economic, ideological-political and cultural context within which it was created, therefore to become intelligible through the historical context, so at this case is integrated into the broader context within which the guide was written. Through the interpretative method and with content analysis as methodological tool, it is possible to approximate the historical material. Reading process, as defined by Kokkonis, consists of a series of theoretical and obsolete regulations that has nothing to do with the essence of the process of reading. It is therefore understood that through reading Kokkonis reproduced the classicist, authoritarian, centralized character of the othonian period, as it was transferred from Bavaria, delivering a moralising, ancient-like guide, by which educators and students were called to operate, hardly useful and handy. We can conclude, therefore, that an era is shaping personalities, which in their turn and their work form an entire era.

Ι. ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Στα πλαίσια των εργασιών της Ε΄Εθνοσυνέλευσης οι εξουσιοδοτημένοι για το ελληνικό ζήτημα εκπρόσωποι συγκεντρώθηκαν στο Λονδίνο, όπου και συμφώνησαν ότι «*η άριστη εκλογή, ην δύναται να κάμωσιν*» για μελλοντικό ηγεμόνα της Ελλάδας «*ήθελεν είσθαι η της Α.Β.Υ.του Πρίγκηπος Όθωνος της Βαυαρίας*». (Πετρίδης,1988:151)

Στις 15 Μαρτίου 1832 ψηφίστηκε το Ηγεμονικό Σύνταγμα, όπου κατέστη φανερή η μοναρχική μορφή του πολιτεύματος (Πετρίδης,ό.π:134-135).Το κράτος οργανώθηκε και κυβερνήθηκε συγκεντρωτικά, αθετώντας τις υποσχέσεις που είχαν

δοθεί, η νομοθεσία διαμορφώθηκε σύμφωνα με τα Βαυαρικά πρότυπα (Βακαλόπουλος,1999:217), ενώ οι Έλληνες απομακρύνθηκαν από κάθε μορφή εξουσίας. (Σβορώνος,1999:77).

Σταδιακά δημιουργήθηκε μια αντιοθωνική συσπείρωση -παρόλες τις προσπάθειες του Όθωνα να συμφιλιωθεί με την αντιπολίτευση- (Σβορώνος,ό.π:95), η οποία τελικά οδήγησε στην εκθρόνιση και στην απομάκρυνσή του την Ελλάδα τον Οκτώβριο του '62.

II.ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Η Αντιβασιλεία βρήκε την οικονομική κατάσταση της χώρας «*αξιοθρήνητη*» (Βακαλόπουλος,ό.π:210). Κυριαρχούσε η κλειστή οικονομία (Βακαλόπουλος,ό.π:220), η οργάνωση των οικονομικών ήταν απογοητευτική, καθώς το φορολογικό σύστημα δε διέφερε καθόλου από εκείνο της Τουρκοκρατίας με μεγάλους φόρους, τη «*δεκάτη*» και την «*επικαρπία*» που δυσχέραιναν την οικονομική άνοδο της χώρας. (Σβορώνος,ό.π:78).

Ο νόμος «*περί προικοδοτήσεως*» των ελληνικών οικογενειών ήταν το σημαντικότερο έργο της περιόδου της μοναρχίας του Όθωνα, προκειμένου να δοθεί κάποια διέξοδος στο σπουδαίο πρόβλημα των εθνικών γαιών του κράτους. (Βακαλόπουλος,ό.π:225).

III. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Οι ταραχές που ακολούθησαν τη δολοφονία του Καποδίστρια και το χάος στο οποίο επήλθε η χώρα είχαν επιπτώσεις και στο πρώτο εμβρυακό δίκτυο των αλληλοδιδακτικών σχολείων και της παιδείας γενικότερα. (Χατζηστεφανίδης, 2005:47). Η ανεύρεση χρημάτων για την πληρωμή των δασκάλων και τη συντήρηση των σχολείων ήταν αδύνατη, με αποτέλεσμα ο αριθμός τους να μειωθεί δραματικά και από τα 121 αλληλοδιδακτικά σχολεία της καποδιστριακής περιόδου, να συνεχίσουν να λειτουργούν μόνο τα 60 και τα περισσότερα από αυτά «εν Αιγαίω». (Λέφας,1942:7).

Κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Όθωνα στο χώρο της παιδείας πραγματοποιήθηκαν βαθιές και εκτεταμένες ανακατατάξεις, οφειλόμενες στην επίδραση των επιπτώσεων της μακρόχρονης δουλείας και της επανάστασης στην πνευματική ζωή του τόπου. Τα γράμματα πέρασαν σε δεύτερη μοίρα στον Αγώνα και ο ελληνισμός χωρίστηκε στους ελεύθερους και τους αλύτρωτους Έλληνες, με αποτέλεσμα να επέλθει χάσμα στην ελληνική παιδεία, αλλά και ως προς το μείζονα ελληνισμό, διότι αυτός ήταν που στα προεπαναστατικά χρόνια είχε δημιουργήσει έναν αριθμό από δυναμικά και αυτόνομα πνευματικά κέντρα. (Πετρόπουλος-Κουμαριανού,1977:21).

Η Αθήνα με το Πανεπιστήμιό της, που ιδρύθηκε το 1837, προετοίμασε γενιές πνευματικών ηγετών, στελέχωσε με κατάλληλους υπαλλήλους τις διάφορες υπηρεσίες, αλλά και προετοίμασε μια καινούρια γενιά, εμποτισμένη από τις φιλελεύθερες ιδέες της Ευρώπης, η οποία με την αντιδυναστική της στάση, την πνευματική και πολιτική της υπόσταση συνέβαλε αποφασιστικά στην έξωση του Όθωνα. (Πετρόπουλος-Κουμαριανού,ό.π: 21-22).

Στην πνευματική ζωή του κράτους κυριαρχούσε η κληρονομιά του Διαφωτισμού. Οι δυτικομαθημένοι Έλληνες λόγιοι ως φορείς της, κρίθηκε αναγκαίο να μετέχουν στις νέες διοικητικές δομές για την ομαλή λειτουργία τους. Επηρέασαν αποφασιστικά τη διαμόρφωση προτύπων συμπεριφοράς, καθώς έλαβαν καίριες θέσεις στον τύπο,

την εκπαίδευση και τη διοίκηση και ξεχώρισαν για τις ρητορικές τους ικανότητες (ό.π).

Οι κυρίαρχες πνευματικές και πολιτικές τάξεις στηρίζοντας την προσπάθεια για τη θεμελίωση του κράτους και του πολιτισμού του, διαπίστωσαν το χάσμα που χωρίζει την απαθλιωμένη χώρα από την πολιτισμένη Δύση και συμπέραναν πως, για να βαδίσει η Ελλάδα δίπλα στα άλλα πολιτισμένα κράτη, ένας ασφαλής δρόμος υπάρχει: η επιστροφή και η αναζήτηση των σκοπών και του περιεχομένου της αγωγής στο αρχαίο ελληνικό θαύμα και την κλασική παιδεία (Διαμαντής,2003:119). Η τάση προς τον αρχαϊσμό αντανακλούσε την προσπάθεια προσέγγισης της κλασικής γλώσσας, ενώ το έντονο ενδιαφέρον για την ελληνική αρχαιότητα έτεινε να την αναδείξει ως μέσο καθορισμού και καλλιέργειας της ελληνικότητας. (Πετρόπουλος-Κουμαριανού,ό.π:21).

Οι Έλληνες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προσήλωση στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό με αποτέλεσμα να διαποτισθούν με ένα βαθύτατο αίσθημα κατωτερότητας σε σχέση με το δυτικό πολιτισμό και να περιφρονήσουν οτιδήποτε αντιπροσώπευε τα επιτεύγματα των ίδιων. Δημιουργήθηκαν στη συνείδηση του λαού οι προϋποθέσεις εκείνες για να διαμορφωθεί και να εδραιωθεί το εγχείρημα των Βαυαρών, να μεταφυτεύσουν στην Ελλάδα την κλασική παιδεία και να επιβάλλουν την αρχαιομάθεια, την αρχαιολατρία και την αρχαΐζουσα γλώσσα. (Διαμαντής,ό.π:119).

IV. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Η Αντιβασιλεία από τις πρώτες κιόλας μέρες της διακυβέρνησής της προέβη στη συστηματική παροχή παιδείας για όλους τους Έλληνες, καθώς το Ηγεμονικό Σύνταγμα του 1832 ήδη περιελάμβανε άρθρα για την παιδεία. Στα πλαίσια της γενικότερης διοργάνωσης του κράτους άνηκε και η οργάνωση ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος. (Αντωνίου,1992:17)

Ο καθηγητής Maurer, επωμιζόμενος θέματα Δικαιοσύνης, Παιδείας και Εκκλησίας (Πετρίδης,1988:158), φρόντισε να θέσει τις πρώτες βάσεις για τη διοργάνωση της δημόσιας παιδείας από τις πρώτες μέρες που ανέλαβε τα καθήκοντά του. Έτσι, η Αντιβασιλεία εξέδωσε στις 22 Μαρτίου/4 Απριλίου 1833 διάταγμα «*Περί συστάσεως επιτροπής προς διοργανισμόν των σχολείων*» με σκοπό, αφενός μεν να πληροφορηθεί για την κατάσταση της δημόσιας εκπαίδευσης και αφετέρου την υποβολή σ' αυτήν προτάσεων για τη βελτίωσής της. Μέλη της Επιτροπής διορίστηκαν οι Κ.Σχινάς, Α.Πολυζωίδης, Ι.Κοκκώνης, Α.Σούτσος, Ι.Βένθυλος και ο δόκτωρ Φραντζ, οι οποίοι θα πρέπει να συντάξουν «*έκθεσιν περιεκτικήν*» για την κατάσταση της εκπαίδευσης και να οργανώσουν ένα σχέδιο για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βαθμίδων. (Αντωνίου,ό.π:21).

Η Επιτροπή παρουσίασε πρόταση για την οργάνωση της εκπαίδευσης κατά τον πιο κατάλληλο τρόπο λαμβάνοντας υπόψιν τις ελληνικές συνθήκες και προσαρμόζοντάς τες στα πορίσματα των Επιστημών της Αγωγής, αφού οι προϋποθέσεις ήταν ευνοϊκές καθώς *« …η κοινωνία ήτο όλως ανοργάνωτος. Ούτε κοινωνικές τάξεις είχον εισέτι διαμορφωθεί, ούτε σχέσεις προϋπήρχον δημιουργούσαι δικαιώματα ή προνόμιον υπέρ ωρισμένων προσώπων ή ομάδων»*.(Λέφας,ό.π:8). Αντί αυτού όμως προτίμησε να μεταφυτεύσει αυτούσιους σχεδόν θεσμούς που ίσχυαν σε άλλες χώρες και κάτω από διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, με διαφορετική λαϊκή ψυχολογία και κοινωνικές αξιολογήσεις. (Χατζηστεφανίδης,ό.π:48). Εξάλλου μια νομοθεσία στηριγμένη σε εισήγηση μιας επιτροπής στην οποία μετείχαν εκπαιδευτικοί με πείρα ή λόγιοι με ευρύτερη

ευρωπαϊκή παιδεία περίμενε κανείς να είναι «*λιγότερο μιμητική και περισσότερο προσγειωμένη*». (Δημαράς,1977:485)

Αν και δεν είναι γνωστό τί απέγιναν τα πορίσματα της Επιτροπής, από τα νομοθετικά μέτρα που ακολούθησαν, κατέστη φανερό πως, -παρόλο που υπήρχαν- δε βάρυναν τις τελικές αποφάσεις, διότι το εκπαιδευτικό οικοδόμημα που προέκυψε από τους μετέπειτα νόμους δε στηρίχτηκε καθόλου σε ελληνικές εμπειρίες, αντίθετα αποτέλεσε μίμηση αντίστοιχων γερμανικών προτύπων. (Δημαράς,ό.π:484).

Ο Μάουερ συνέταξε τα πρώτα διατάγματα για την οργάνωση της παιδείας και οι βάσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τέθηκαν την πενταετία 1833-1837, οπόταν και θα διαμορφωθεί το θεσμικό πλαίσιο του ελληνικού κράτους, το οποίο με λίγες αλλαγές διατηρήθηκε μέχρι τις αρχές του 20αιώνα. (Κατσίκας-Θεριανός,2007:39) .

Ένα χρόνο μετά την έλευση της Αντιβασιλείας θεσμοθετήθηκε ο βασικός νόμος για τη στοιχειώδη εκπαίδευση. Ο Νόμος της 6/18 Φεβρουαρίου 1834 « *Περί Δημοτικών Σχολείων*», έργο του Μάουερ, συντάχθηκε με βάση το γαλλικό νόμο της 28-7-1833 του Guizot, αλλά με κάποιες τροποποιήσεις αναφερόμενες στην επιθεώρηση των σχολείων, για την οποία ακολουθήθηκε ο σχετικός βαυαρικός νόμος (Ευαγγελόπουλος,1998:103). Παρουσιάσε ένα πρωτοβάθμιο σχολείο μαζικό και οργανωμένο σύμφωνα με ένα και μοναδικό πρότυπο κάτω από τον κρατικό έλεγχο. (Καλαφάτη,1988:92).

Μερικές από τις σημαντικότερες διατάξεις του Νόμου είναι οι εξής:

- Η ευθύνη ίδρυσης και συντήρησης των σχολείων αποδίδεται στους Δήμους γι' αυτό και τα σχολεία που ιδρύονται θα ονομάζονται «Δημοτικά» (άρθρο 4ο).
- Η φοίτηση στο σχολείο είναι επταετής και υποχρεωτική (από το συμπληρωμένο 5ο έτος της ηλικίας τους μέχρι και το 12ο), ενώ χρηματικό πρόστιμο επιβάλλεται στους γονείς που δεν στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο (άρθρο 6ο).
- Οι δάσκαλοι ανάλογα με τις γνώσεις και τις διδακτική τους ικανότητα διαιρούνται σε τρεις κατηγορίες (άρθρο 8ο), και συστήνεται Διδασκαλείο για την εκπαίδευσή τους (άρθρα 65ο- 69ο) .
- Οι Επιθεωρητικές επιτροπές που συστάθηκαν, επιτηρούσαν τόσο τα σχολεία, όσο και τους δασκάλους (άρθρα 38ο-44ο). (Μπουζάκης,2002:81-93).

Ωστόσο Νόμος του 1834, ο οποίος όρισε για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση ένα ολοκληρωμένο θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του πρωτοβάθμιου σχολείου (Παπαδάκη, 1992:117), δεν έκανε καμία αναφορά για το σκοπό του δημοτικού σχολείου.

V. ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ

Ένα από τα σπουδαιότερα θέματα με το οποίο ασχολήθηκε η Επιτροπή παιδείας ήταν η μέθοδος διδασκαλίας στα δημοτικά σχολεία, η οποία είναι αυτή που καθόριζε τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των καταρτιζόμενων δασκάλων και την εσωτερική οργάνωση του σχολείου, τον τρόπο απόκτησης της γνώσης και τις κοινωνικές σχέσεις αυτής της διαδικασίας (Τζήκας,1999:140).

Ο Κοκκώνης διαφοροποιήθηκε από τα υπόλοιπα μέλη της Επιτροπής, τα οποία έχοντας κυρίως γερμανική μόρφωση, πρότειναν να οργανωθούν τα σχολεία σύμφωνα με τη συνδιδακτική μέθοδο. (Τζήκας,ό.π:126). Η αδυναμία της Επιτροπής να επιλέξει μέθοδο κατέληξε σε ένα συγκερασμό απόψεων, προκειμένου να ικανοποιηθούν όλες οι πλευρές: ο Κοκκώνης επιμένοντας στα επιχειρήματα της γρήγορης μεθόδου και της έλλειψης ικανού αριθμού δασκάλων, κατόρθωσε να διασώσει την αλληλοδιδακτική, καθώς η Επιτροπή δέχτηκε τη συνύπαρξη των δύο μεθόδων, πειθόμενη στους λόγους που ο ίδιος επικαλέστηκε. Συνεπώς η Επιτροπή ενέκρινε τη

συνύπαρξη των αλληλοδιδακτικά μαζί με τα συνδιδακτικά σχολεία, μόνο όμως ως προσωρινή λύση. (Τζήκας,ό.π:127-128).

Το δημοτικό σχολείο διαιρέθηκε στο «*κατώτερο*», όπου μεταδίδονταν οι προκαταρκτι-κές γνώσεις αλληλοδιδακτικά και στο «*ανώτερο*», όπου οι προχωρημένοι μαθητές διδάσκονταν συνδιδακτικά. Ένας δάσκαλος δίδασκε και τα δύο τμήματα και καθώς το οργανωτικό αυτό σχήμα δεν ήταν δυνατόν να εφαρμοστεί αμέσως, οι δάσκαλοι που φοιτούν στο πρότυπο σχολείο του Διδασκαλείου εξασκούνταν και στις δυο μεθόδους. (Παπαδάκη,ό.π:127).

Με το Β.Δ. της 19Απριλίου /1 Μαΐου 1836 εγκρίθηκαν «*οι προταθέντες δυο κανονισμοί εις βελτίωσιν της παραδόσεως των μαθημάτων και της εσωτερικής πειθαρχίας*» και εκφράστηκε στον Κοκκώνη «*άκρα ημών ευαρέσκειαν δια τον ζήλον και τας βαθειάς γνώσεις αυτού, τας οποίας έδειξε κατά τούτο*».(Κοκκώνης,1860:ια΄). Με το Διάταγμα αυτό ο Κοκκώνης κατάφερε να επανεισάγει επίσημα τον «*Οδηγόν*», το εγχειρίδιο του Sarazin, που είχε εκδοθεί το 1830, (Κανάκης,1995:59) μιας και ο Νόμος του 1834 δε έκανε καμιά αναφορά στη μέθοδο διδασκαλίας. Εξάλλου ο διορισμός του ως Διευθυντή του Διδασκαλείου σήμανε μια γενικότερη στροφή για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αφού τη μέθοδο διδασκαλίας την εισηγήθηκε ο Διευθυντής και ο Κοκκώνης παρέμεινε «*θιασώτης*» της αλληλοδιδακτικής. (Τζήκας,ό.π:140).

Ωστόσο η απουσία αναφοράς στη μέθοδο διδασκαλίας από το Νόμο του 1834 δεν αποδείκνυε την αποδοχή της αλληλοδιδακτικής από τους Βαυαρούς, η οποία χρησιμοποιούνταν για λόγους κυρίως οικονομικούς. Αμφισβήτηση της μεθόδου υπήρξε, τόσο από τη μεριά των Βαυαρών, όσο και από τους Έλληνες λόγιους, αλλά και τον Υπουργό Παιδείας Ι.Ρίζου, ο οποίος στην έκθεσή του προς την Δ΄ Επαναληπτική Εθνοσυνέλευση παρουσίασε αναθεωρητικό πνεύμα αφήνοντας το θέμα της μεθόδου ανοικτό. (Παπαδάκη,ό.π:121-123).

Το πειραματικό στάδιο της εφαρμογής του συνδυασμού των δύο μεθόδων έληξε το 1841, οπότε και εκδόθηκε το Β.Δ της 24/Ιουλίου, με το οποίο εγκρίθηκε η έκδοση ενός νέου Οδηγού αλληλοδιδακτικής με όλες τις απαραίτητες τροποποιήσεις, ώστε να αποτελεί μια γενική διασκευή του Οδηγού του 1830 και να ανταποκρίνεται, τόσο στις ρυθμίσεις του Νόμου του 1830, όσο και στα διδακτικά και παιδαγωγικά συμπεράσματα του Διδασκαλείο μετά την πειραματική εφαρμογή του συνδυασμού των δύο μεθόδων στο Πρότυπο Σχολείο. (Παπαδάκη,ό.π:130).Μετά την εξάντληση της πρώτης έκδοσης κυκλοφόρησε και η δεύτερη έκδοση του νέου Οδηγού το 1850, με τροποποιήσεις που δεν άλλαξαν τίποτα από το γενικό πνεύμα του Οδηγού του 1842. (Παπαδάκη,ό.π:130).

Την περίοδο που ακολουθεί παρουσιάστηκε έντονη σύγχυση (Παπαδάκη, ό.π:137) στο χώρο την Α/ θμιας εκπαίδευσης, με συνέπειες στη δομή του Οδηγού και της καθημερινής σχολικής ζωής, καθώς και σε πολιτικό επίπεδο με αρκετές αλλαγές Υπουργών Παιδείας.

Στις 30 Ιουλίου του 1852 με Β.Δ. ο Υπουργός Παιδείας Σταύρος Βλάχος έχοντας απολύσει τον Κοκκώνη από Διευθυντή του Διδασκαλείου, δέχτηκε νέες προτάσεις τροποποιήσεων του Οδηγού του 1850 (Κανάκη,ό.π:180). Για τη μελέτη των προτάσεων αυτών σχηματίστηκε «*Τριμελής Επιτροπή Δημοδιδασκάλων*» (Παπαδάκη,ό.π:138), η οποία και τελικά απέρριψε όλες τις προτάσεις που υποβλήθηκαν.

Μετά από χρονοβόρες διαδικασίες με το Β.Δ. στις 23/ Ιουλίου 1856 εισηγήθηκαν τροποποιήσεις στον Οδηγού του Κοκκώνη, ο οποίος και ανέλαβε να τις πραγματοποιήσει στην τρίτη έκδοση του Οδηγού το 1860, προβαίνοντας και σε

τροποποιήσεις πέραν των όσων το Διάταγμα όριζε. Η ίδια ωστόσο τακτική ακολουθήθηκε και σε αυτό τον Οδηγό, καθώς έγιναν τροποποιήσεις «*αποφεύγοντας για μια ακόμα φορά να ασχοληθούν με την ουσία*». (Παπαδάκη,ό.π:138).

Συγκρίνοντας τις τρεις εκδόσεις του Νέου Οδηγού (1842,1850,1860) είναι ενδεικτικό πως «*ο Κοκκώνης παρόλο που είχε μεγάλη ευθύνη, δε θα καταφέρει να αποφύγει τις συχνές επαναλήψεις, τις αντιφάσεις και τις παλινδρομήσεις, αφού ο Οδηγός που έφτανε στα χέρια του δασκάλου ήταν όχι μόνο δυσνόητος και δύσχρηστος αλλά και υποχρεωτικός, αφού σύμφωνα με το νόμο έπρεπε να ακολουθεί τις οδηγίες του απαρέγκλιτα*». (Παπαδάκη,ό.π:144).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ιστορική εκπαιδευτική έρευνα. (Cohen&Manion,2000:71). Η πιο κατάλληλη μέθοδος ανάγνωσης και κατανόησης των ιστορικών τεκμηρίων είναι η «*ερμηνευτική*», ενώ η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνησή του. (Μπουζάκης,ό.π:19-20).

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΟΔΗΓΟ

Στο κεφάλαιο Α' (Τμήμα Γ΄) με τίτλο *"Ανάγνωσις"* παρουσιάζεται ο ορισμός της ανάγνωσης και οι αρχές σύμφωνα με ποιες αρχές πρέπει να διδάσκεται. (Κοκκώνης,1942:102).

Σύμφωνα με τον Ι.Κοκκώνη η ανάγνωση συνίσταται στην "*αλληλοδιάδοχον προφοράν των συλλαβών και των λέξεων κατά την ορθήν σημασίαν των στοιχείων ή των γραμμάτων, δι ων παριστάνεται εγγράφως ο προφορικός λόγος*". Συνεπώς για να μάθει κάποιος να διαβάζει απαιτείται να γνωρίζει τη "*σημασίαν ή τον ήχον των στοιχείων και το αποτέλεσμα της συμπλοκής αυτών*"(Κοκκώνης,ό.π:102).Ο συνηθισμένος τρόπος διδασκαλίας της ανάγνωσης - πέραν αυτών που επινόησαν διάφοροι Ευρωπαίοι Παιδαγωγοί - είναι ο αναλυτικός ο οποίος "πολλά κακώς και αλόγως μεταχειριζόμενος από τους γραμματοδιδασκάλους καταντά *επίπονος και ατελεσφόρητος πολλούς χρόνους κατατυραννών τα αθώα παιδιά εις το να μάθωσιν ό,τι δι άλλου ευμεθόδου τρόπου δύνανται εις ολίγας στιγμάς να εννοήσωσιν*".(Κοκκώνης,ό.π:102-103).

Ωστόσο για να βρεθεί ο ευκολότερος και ο καταλληλότερος τρόπος μάθησης της ανάγνωσης θα πρέπει να κατανοήσουμε το φυσικό μηχανισμό του *"λαλείν και την παράστασιν αυτού δια σημείων"*. Κατά αυτό τον τρόπο η *"φυσικωτέρα μέθοδος και η καταλληλοτέρα προς την ευκολωτέραν διδασκαλίαν*" του μαθήματος της ανάγνωσης είναι αναντιρρήτως εκείνη που στηρίζεται στους εξής όρους (Κοκκώνης,ό.π:105):

- Στη γνώση και διάκριση των γραμμάτων "*τεταγμένων κατά την τάξιν αυτών την φυσικήν*".
- Στη διάκριση της φωνής των φωνηέντων και του ήχου των άρθρων ή των συμφώνων και των συμπλεγμένων ή ζυγών .
- Στον φυσικότερο συλλαβισμό, ο οποίος πρέπει να γίνεται "*ούτω προφερόμενων των γραμμάτων της συλλαβής, ώστε να κατανοήται αμέσως το εκ της συμπλοκής της φωνής και του ήχου αποτέλεσμα*".
- Στη γνώση της κατά *"συλλαβάς ακριβούς διαιρέσεως των λέξεων ήτις κατορθούται"* όταν ο μαθητής γνωρίζει καλά τον μηχανισμό του συλλαβισμού και διακρίνει τις μονές και τις ζυγές φωνές και τα απλά και τα*"συμπεπλεγμένα"* σύμφωνα. (Κοκκώνης,ό.π:105-106).

Οι μαθητές, αφού κατανοήσουν το μηχανισμό του συλλαβισμού, συναντούν δυσκολία "*εις το να νοήσωσι πως από τας συλλαβάς συστήνονται αι λέξεις ή μάλλον ειπείν πως και εις πόσας συλλαβάς έχουν να διαιρέσωσιν εκάστην των προκειμένων*

λέξεων δια να δυνηθώσι να την αναγιγνώσωσιν". Η δυσκολία αυτή υπερνικείται όταν οι μαθητές διακρίνουν "*απαίστως*"(Κοκκώνης,ό.π:108):

- Τα φωνήεντα από τα σύμφωνα
- Τα σύμφωνα από τα συμπλεκόμενα και τα μη και
- Την έκταση μιας συλλαβής και την εφαρμογή αυτής *"επί των δακτύλων"*.

Βέβαια το δυσκολότερο από τα τρία για τους μαθητές είναι το δεύτερο όμως και αυτό υπερνικείται όταν τεθούν υπόψιν τα συμπεμπλεγμένα σύμφωνα και φροντίζει ο δάσκαλος να προγυμνάζει τους μαθητές του *"και εις αυτά ως εις στοιχεία"*, ώστε να τα διακρίνουν αμέσως όπου και αν βρίσκονται.

Οι συλλαβές είναι: α) μονομερείς δηλαδή αποτελούνται "εκ μονού φωνηέντος ή διφθόγγου", β) διμερείς δηλαδή αποτελούνται "εξ ενός συμφώνου απλού, προηγούμενου ή επόμενου φωνηέντος ή και συμφώνου ζυγού προηγούμενου" και γ) τριμερείς δηλαδή αποτελούνται "*εκ συμφώνου απλού ή ζυγού και φωνής και ετέρου συμφώνου απλού ενός*".(Κοκκώνης,ό.π:109-110).

Συνεπώς μπορούμε να παραστήσουμε όλα τα παραπάνω είδη συλλαβών με τα τρία πρώτα δάχτυλα του αριστερού μας χεριού. Συγκεκριμένα στον λιχανό συμφωνούμε να θέτουμε πάντα τη φωνή της συλλαβής, στον αντίχειρα *"το προτεταγμένον σύμφωνον"* της φωνής και στον παράμεσο *"το επιταταγμένον της φωνής σύμφωνον"*.(Κοκκώνης,ό.π:110).

Κατάταξη και τρόποι διδασκαλίας της ανάγνωσης

Στο μάθημα της ανάγνωσης οι μαθητές κατατάσσονται σε 8 κλάσεις καθεμιά από τις οποίες υποδιαιρείται σε χορείες .Οι μαθητές της :

- Α΄κλάσεως διδάσκονται το αλφάβητο.
- Β΄κλάσεως διαβάζουν συλλαβές διμερείς.
- Γ΄ κλάσεως διαβάζουν συλλαβές τριμερείς.
- Δ'κλάσεως διαβάζουν τις δυσκολότερες τριμερείς συλλαβές και μονοσύλλαβες λέξεις .
- Ε' κλάσεως διδάσκονται δισύλλαβες λέξεις και συνδεδεμένη ανάγνωση ουσιαστικών και επιθέτων και απλών προτάσεων.
- Στ΄κλάσεως διδάσκονται τρισύλλαβες λέξεις και έπειτα ουσιαστικά με επίθετα και προτάσεις απλές
- Ζ' κλάσεως συνδεδεμένη ανάγνωση προτάσεων απλών και σύνθετων,γνωμικών κ.λ.π.
- Η' κλάσεως διαιρούμενοι σε δυο τμήματα διδάσκονται: του α΄ τμήματος *"κατά χύμαν ανάγνωσιν"* από τον πίνακα και του β' τμήματος κάνουν ανάγνωση από βιβλία. (Κοκκώνης,ό.π:111).

Οι μαθητές που εξασκούνται στην ανάγνωση συστήνουν χορείες *"πέριξ των τοίχων του διδακτηρίο, περί τα ημικύκλια.* Εννιά μαθητές το πολύ στέκονται γύρω από τον πίνακα, δεξιά του οποίου στέκεται εντός του ημικυκλίου ο πρωτόσχολος ερμηνευτής και αριστερά του ο πρώτος των μαθητών *"ηγούν εκείνος όστις έλαβε τον πρώτον τόπον μεταξύ των της χορείας συμμαθητών του"*.(Κοκκώνης,ό.π:112).

Καθεμιά από τις παραπάνω κλάσεις δεν μπορεί να περιέχει ίσο αριθμό μαθητών επομένως και δεν είναι δυνατόν να συσταθούν *"εξ εκάστης ισάριθμοι χορείαι" (ό.π).* Οι μαθητές, στεκούμενοι στα ημικύκλια , κρατούν τα χέρια τους *"οπίσω δεμένα"* και τα μάτια τους *"προσηλωμένα εις τον πίνακα"*. Αφού δοθεί η προσταγή του να αρχίσει η ανάγνωση, καθένας από τους ερμηνευτές διαβάζει μια περικοπή από τον πίνακα, τη δείχνει με τον δείκτη του δεξιού του χεριού και *"δεικνύων τα αυτά αλληλοδιαδόχως"* λέει: *"ο πρώτος"*. Αυτός διαβάζει επαναλαμβάνοντας το *"δεικνυόμενον"* και αν το διαβάσει *"καλώς"*, ο ερμηνευτής δείχνει *" το επόμενο εις το κατόπιν"*. Ο δεύτερος

διαβάζει το *"δεικνυόμενον"* και ο ερμηνευτής κάνει το ίδιο για τον τρίτο, τον τέταρτο μαθητή κ.ο.κ.(ό.π).

Αν όμως ο πρώτος μαθητής δεν *"αναγνώση ορθώς το δεικνυόμενον"* ο ερμηνευτής δείχνει με το δείχτη του στον πίνακα και λέει*:" ο κατόπιν"*. Όταν ο επόμενος το πει σωστά, ο ερμηνευτής τού λέει: *"ανάβα"*. Ο δεύτερος παίρνει τον τόπο του πρώτου, *"περνών έμπροσθεν αυτού "* και ο πρώτος κατεβαίνει στον τόπο του δεύτερου. Ο ερμηνευτής λέει: *"επανάλαβε"*. Ο μαθητής που στην αρχή δεν μπόρεσε να διαβάσει καλείται να επαναλάβει αυτό που άκουσε πριν από λίγο να διαβάζεται. (Κοκκώνης,ό.π:112-113).

Στη συνέχεια όταν δύο ή τρεις και παραπάνω μαθητές δεν μπορούν να διαβάσουν το *"δεικνυόμενον"* ο ερμηνευτής λέει: *"ο κατόπιν"* μέχρι να βρεθεί κάποιος που θα το διαβάσει σωστά. Ο μαθητής που θα το διαβάσει σωστά τάσσεται ανώτερος όλων όσων δεν μπόρεσαν να διαβάσουν και λέει σε καθέναν από αυτούς*:"επανάλαβε"*.(Κοκκώνης,ό.π:113).

Όταν κανένας από τους μαθητές της χορείας δεν καταφέρνει να διαβάσει το *"δεικνυόμενον",* ο ερμηνευτής του διαβάζει μεγαλόφωνα και διορίζει όλους τους μαθητές να το επαναλάβουν συγχρόνως. Αν όμως παρατηρήσει ότι κάποιος δυσκολεύεται να το διαβάσει σωστά, τον διορίζει πάλι να το επαναλάβει "*προσεχόντων και επαναλαμβανόντων και των άλλων το αυτό με χθαμαλήν φωνήν"(*ό.π).

Αφού το *"προκείμενον"* διαβαστεί σωστά επαναλαμβάνεται και έπειτα ο *"καταβιβασθείς"* μαθητής διορίζεται να διαβάσει το επόμενο στη συνέχεια της φράσεως. Μάλιστα και στο μαθητή τον *"μη προφέροντα καθαρώς και διακεκριμένως"* το προκείμενο ο ερμηνευτής λέει: *"επανάλαβε"*. Όλοι οι μαθητές της χορείας οφείλουν να προσέχουν *"εις το αναγιγνωσκόμενον"* από τον ερμηνευτή ή κάποιο μαθητή επαναλαμβάνοντας και αυτοί *"μυστικώς"*. (ό.π).

Ο ερμηνευτής έχει χρέος να παρατηρεί *"μη είναι τις μη προσέχων εις το μάθημα"* και ξαφνικά, διακόπτοντας τη σειρά, ζητά από κάποιον να συνεχίσει το μάθημα από το σημείο που σταμάτησε εκείνος που διάβαζε. Σε περίπτωση που δεν απαντήσει *"ευθύς"* τον *"καταβιβάζει εις τον έσχατον τόπον της χορείας"*. Ο φόβος αυτής της ποινής , μέσω της οποίας τα παιδιά απομακρύνονται από τον πρώτο τόπο, όπου *"φιλοτιμούνται να φτάσωσι δια το βραβείον"*, τα κρατάει προσεχτικά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Όταν όμως οι περισσότεροι μαθητές της χορείας δεν προσέχουν ο ερμηνευτής λέει μεγαλοφώνως: *"Προσοχή"* και συνεχίζει το έργο του. Σε περίπτωση που ο Γενικός ακούσει και δεύτερη φορά τη φωνή του ερμηνευτή προσέρχεται στο ημικύκλιο για να επιφέρει την *"απαιτούμενη διόρθωσιν"*. (Κοκκώνης,ό.π:114).

Η προσοχή του ερμηνευτή, *"το δραστήριον"*, η *"οξύτης"* και η *"ετοιμότης εις το ερωτάν"* συντελλούν υπερπολύ στο να κρατηθούν οι μαθητές ήσυχοι και προσεχτικοί στο *"προκείμενον"* μάθημα. Είναι παρατηρημένο ότι, όσο οι ερμηνευτές είναι δραστικότεροι και όσο ρωτούν τον ένα μαθητή κατόπιν του άλλου με *"πλειοτέραν ετοιμότητα και ταχύτητα*" τόσο οι μαθητές γίνονται προσεχτικότεροι και καλύτερα μαθαίνουν. (ό.π) .

Γενικοί κανόνες

Σε όλες τις χορείες ο ερμηνευτής πριν αρχίσει τις ασκήσεις , διαβάζει τρεις φορές το προκείμενο μάθημα *"αργώς και καθαρώς προφέρων"*. 'Ολοι οι μαθητές προφέρουν συγχρόνως με τον ερμηνευτή τα όσα διαβάζονται αλλά με *"χθαμαλήν φωνήν και επίπλαστον "* καθώς θα πρέπει να ακούγονται μόνο στους μαθητές της χορείας και ο *"εμβαίνων"* στο σχολείο να μην ακούει αλλαλαγμό και θόρυβο αλλά έναν

"υπόκωφον υποτονθορισμόν διαρκή και ομαλόν". Ακόμα και η φωνή του υπαγορευτή θα πρέπει να είναι σοβαρή, ταπεινή και βαρύτονος. (Κοκκώνης,ό.π:115).

Οι μαθητές όταν θα θέλουν να ζητήσουν κάτι *"δε λαλούσιν αλλά ανατείνουσι τη χείρα"*. .Ούτε οι Γενικοί μεγαλοφωνούν ούτε και ο δάσκαλος αποτεινόμενος προς τους μαθητές του *"δεν πρέπει μεγαλοφώνως και οργίλως να διατάττη"*. Αφού όσο ησυχότερα μιλάει τόσο προσεκτικότερους έχει τους μαθητές γιατί όπου φωνάζει ο δάσκαλος εκεί οι μαθητές *"ακράτως θορυβούσι και ουδεμία τάξις επικρατεί και ησυχία"*(ό.π).

Τρόποι διδασκαλίας της ανάγνωσης

Α' Κλάση ή Αλφάβητο. Γνώση και διάκριση των 24 γραμμάτων

Στην Α'κλάση οι μαθητές μαθαίνουν το αλφάβητο και συγκεκριμένα τα 24 γράμματά του σταδιακά (ανά τέσσερα) και όχι όλα μαζί. Η διδασκαλία του αλφαβήτου θα πρέπει να αρχίζει με τη διδασκαλία των κεφαλαίων γραμμάτων και αφού μάθουν και διακρίνουν *"απταίστως"* τα 24 γράμματα θα μάθουν και τα μικρά *"διδασκόμενα και αναγινωσκόμενα κατ΄ αντιστοιχία"* με τα κεφαλαία. Έπειτα κατ' αντιστοιχία των φωνηέντων θα μάθουν και τους διφθόγγους. Μάλιστα ο δάσκαλος αφού εξετάσει τα παιδιά και βεβαιωθεί ότι τα γνωρίζουν *"ορθώς και ετοίμως"* διατάζει τον υπαγορευτή της χορείας στο επόμενο μάθημα. Βέβαια *"χρεωστεί"* ο δάσκαλος να εξετάζει μέρα παρά μέρα καθέμια από τις χορείες των διδασκόμενων. (Κοκκώνης,ό.π:116-118).

Β΄ - Γ΄ - Δ΄ Κλάσεις – Συλλαβισματάριο. Προασκήσεις ή προπαρασκευή για κατανόηση του συλλαβισμού

Όταν οι μαθητές τις Α' κλάσης εξεταστούν από το δάσκαλο και προφέρουν *"απταίστως και ετοίμως"* τα 24 γράμματα και τους διφθόγγους προετοιμάζονται για τη διδασκαλία του συλλαβισμού.Μαθαίνουν τις *"φωναίς"* και τα *"βουβά"* γράμματα του αλφαβήτου καθώς και τις *"μοναίς και ζυγαίς φωναίς"*. Όλα αυτά δε τα μαθαίνουν μεμιάς αλλά *"αλληλοδιαδόχως εις δυο τρία μαθήματα"* και ο διδάσκαλος *"ενίοτε διακόπτων την άσκησιν της χορείας"* ρωτά τους μαθητές ώστε να βεβαιωθεί ότι τα έχουν κατανοήσει. Έπειτα ακολουθεί η διδασκαλία του συλλαβισμού και αφότου ο διδάσκαλος τον διδάξει στους αρχάριους μαθητές τους παραδίδει σε ένα από τους *"νοημονέστερους" πρωτόσχολους "επιμελούμενος όπως έκαστος των διδασκόμενων εννοήση καλώς τον μηχανισμόν του συλλαβισμού"*. Όσοι εξεταστούν από το δάσκαλο και γνωρίζουν το συλλαβισμό κατατάσσονται σε μια χορεία και για να διδαχθούν από τον ερμηνευτή. (Κοκκώνης,ό.π:119-130).

Ε΄ και Στ' Κλάσεις – Λεξιλογία. Προετοιμασία διαίρεσης λέξεων σε συλλαβές.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να ελέγξει κατά πόσο ο μαθητής, που, ενώ διαβάζει σωστά τις συλλαβές δυσκολεύεται στην ανάγνωση, καθώς αγνοεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές και οι συλλαβές από γράμματα που βρίσκονται κοντά. θα πρέπει συνεπώς να καταλάβει ο μαθητής πως οι συλλαβές συνθέτουν τις λέξεις και πως οι λέξεις χωρίζονται σε συλλαβές. Αφού οι μαθητές κατανοήσουν τη διαίρεση των συλλαβών θα εξακολουθούν και σιωπηρά να εξασκούνται ενώ κάποιες στιγμές ο δάσκαλος θα τους διακόπτει κάνοντάς τους ερωτήσεις. Αυτή η προγύμναση θα κρατήσει 2 ή 3 παραδόσεις ηγούμενη από το δάσκαλο και μετέπειτα οι μαθητές θα εξασκούνται *"υπό την εποπτεία"* ενός από τους ερμηνευτές. Οι μαθητές που έχουν κατανοήσει τη διαίρεση των λέξεων σε συλλαβές κατατάσσονται σε μια χορεία για να αρχίσει η διαδικασία ανάγνωσης της λεξιλογίας.(Κοκκώνης,ό.π:119-130-134). .

Συνδεδεμένη Ανάγνωση των Φράσεων. Ε' , Στ' , Ζ' και της Η' τμήμα Α. Πρόγυμναση στην κατάληψη και διάκριση των προτάσεων

Στις κλάσεις αυτές ο παρατηρούνται πρώτα τα κόμματα και οι στιγμές και έπειτα τα μέρη της πρότασης (υποκείμενο-κατηγορούμενο) μέσω παραδειγμάτων με απλές και

εύληπτες προτάσεις. Η παράδοση του δασκάλου διαρκεί 2 ή 3 μαθήματα και τον καιρό ο δάσκαλος *"επιβλέπων"* ρωτά τους μαθητές της χορείας οι οποίοι διδάσκονται από τον ερμηνευτή. (Κοκκώνης,ό.π:134-135) .

Ανάγνωση στα βιβλία

Γίνεται με τρεις τρόπους:

- Ο κάθε μαθητής έχει στα χέρια του αντίτυπο του συγγράμματος και ο ερμηνευτής διαβάζει πρώτος. Έπειτα καθένας από τους μαθητές διαβάζει αλληλοδιαδόχως και οι υπόλοιποι συγχρόνως διαβάζουν με χαμηλή φωνή.

-Καθένας μαθητής διαβάζει ένα απόσπασμα από κάποιο ορισμένο βιβλίο και απαγγέλλει και τα σημεία στίξης. Μάλιστα δίνεται όλη η προσοχή στο να διαβάζουν οι μαθητές καλά και με βάση τα σημεία στίξης.

-Ο ερμηνευτής κρατάει ένα βιβλίο στα χέρια του κάθε μαθητής καλείται να απαγγείλει *"από μνήμης"* μια περίοδο του βιβλίου ή το νόημά της. (Κοκκώνης,ό.π:137-138).

Παρατηρήσεις

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, για να *"προσηλούται"* η προσοχή των *"αναγινωσκόντων"* θα πρέπει να επικρατεί *"άκρα ησυχία"* και να μην ακούγονται εντός του σχολείου φωνές ή θόρυβος. Για αυτό ακριβώς δε συγχωρείται στο δάσκαλο και τους μαθητές ουδέποτε να φωνάζουν όπου και αν βρεθούν και οι μαθητές που εξασκούνται στις χορείες υποχρεούνται να προφέρουν πάντα "*τα αναγινωσκόμενα με χθαμαλήν και πεπνιγμένην φωνήν"* ώστε να ακούγονται μόνο στο εσωτερικό της χορείας.(Κοκκώνης,ό.π:138).

Οι μαθητές των κατώτερων τάξεων θα πρέπει να διαβάζουν *"αργά και αλληλοδιαδόχως"* τις συλλαβές, ώστε να φτάσουν στη Ζ' κλάση και να μπορούν να διαβάζουν *"απταίστως"*. Διαφορετικά θα *"αν σπεύδωσι να διαβάζουν ταχέως πριν συνεθισθή το όμμα να τρέχη προ της γλώσσης θέλουν αποκτήσει το ελάττωμα του να λέγωσιν άλλα αντ' άλλων και να δοσιλογούν".*(Κοκκώνης,ό.π:139).

Βέβαια για να γίνουν όλα αυτά ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι επιμελής, φιλότιμος και μεθοδικός. Αρκεί να έχει "τάξιν" και να φείδεται του χρόνου, ώστε να μη χάνει ουδεμία στιγμή των διορισμένων ωρών εις την διδασκαλίαν, ουδέ να δαπανά αυτές τις ώρες εις άλλην εργασίαν ιδίαν εαυτού ή του σχολείου, ήτις εις άλλην ώραν είναι τεταγμένη να γίνηται".(Κοκκώνης,ό.π:140).

Οι καινούριοι πίνακες της Ανάγνωσης, που συντάχθηκαν σύμφωνα με την παραδεγμένη μέθοδο, βοηθούν τους δημοδιδασκάλους στην ακριβή εφαρμογή αυτής και την ταχύτερη των μαθητών πρόοδο, όχι μόνο στην ανάγνωση αλλά και τη διανοητική τους ανάπτυξη. (Κοκκώνης,ό.π:141) .

Ακόμα παιδιά φύση όντα ζωηρά δεν έχουν την υπομονή να προσέξουν και να κατανοήσουν τα πράγματα που τους παρουσιάζονται για πρώτη φορά καθώς δεν τους είναι γνωστά ή εύληπτα. Συνεπώς ο δάσκαλος για να τους προσελκύσει το ενδιαφέρον και να το διατηρήσει όταν θέλει να διδάξει ένα νέο μάθημα θα πρέπει να αρχίσει από τα ήδη γνωστά στα παιδιά και να τα καταφέρει να κατανοήσουν ακόμα και τα άγνωστα , τα οποία θα τους τα διδάξει *"ως χειραγωγών αυτός τρόπον τινα τον μαθητήν εις το να σκεφθή ούτος να εύρη εν τι γνωστόν εις αυτόν ή ευκόλως συμπεραινόμενον"*. (Κοκκώνης,ό.π:142).

ΕΥΡΗΜΑΤΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οποιαδήποτε απόπειρα ερμηνείας δε θεωρείται αξιόπιστη, εάν δε συνδεθεί και συσχετιστεί με το κοινωνικό, οικονομικό, ιδεολογικό-πολιτικό και πολιτιστικό συγκείμενο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε, αν δε γίνει κατανοητή μέσα από το

ιστορικό της πλαίσιο. Πρέπει επίσης να γίνει αντιληπτή η πολιτική διάσταση που υποκρύπτεται και ουσιαστικά υποκινεί τις οποιαδήποτε διαδικασίες.

Ο νόμος του 1834 αποτέλεσε ένα «*αυταρχικό, αυστηρά συγκεντρωτικό οργανωτικό σχήμα*» στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής και θα «*παραμείνει μαζί με το θεωρητικό – κλασικίστικο προσανατολισμό των προγραμμάτων σπουδών το βασικό χαρακτηριστικό της νεοελληνικής εκπαίδευσης*». (Μπουζάκης,2002:44).

Με την έκδοση του Αναθεωρημένου Οδηγού του 1842 ο Ι. Κοκκώνης, δημιούργησε ουσιαστικά το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, το οποίο είχε με υποχρεωτικό χαρακτήρα και δέσμευε το δάσκαλο υπό μορφή νόμου. Από τη μελέτη και ανάλυση των ευρημάτων, καθίσταται σαφές ότι στην εκπαίδευση της περιόδου μεταφυτεύεται από τη Βαυαρία -στην οποία όμως ίσχυαν διαφορετικές πολιτικό-οικονομικές συνθήκες και κοινωνικές αξιολογήσεις- ένας θεωρητικός, κλασικιστικός χαρακτήρας, προγονοπληξία, αρχαιολατρία, συγκεντρωτισμός μεγαλοϊδεατισμός, το φαναριώτικο πνεύμα μέσω της αρχαϊζουσας, η αριστοκρατική παιδεία, ο θρησκευτικός, ηθικοπλαστικός χαρακτήρας της σχολικής ζωής, ο αρχαιογνωστικός και ψευτοκλασικιστικός προσανατολισμός της σχολικής γνώσης.

Τα στοιχεία αυτά είναι εμφανή και στην ανάγνωση και σχετίζονται με το σύνολο των εσωτερικών και εξωτερικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης δηλ. τους στόχους, την οργάνωση, τις παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτών –εκπαιδευομένων, τη δομή, την ιδεολογία, τα εκπαιδευτικά ιδεώδη. Ο Κοκκώνης παρήγαγε ένα δυσνόητο και δύσχρηστο οδηγό θεωρητικού-ηθικοπλαστικού χαρακτήρα που ελάχιστα είχε να κάνει με την ουσία της εκπαίδευσης.

Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της εποχής διέπλασαν προσωπικότητες, όπως ο Ι. Κοκκώνης, οι οποίες στη συνέχεια διαμόρφωσαν και έθεσαν σε εφαρμογή συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές, διαμορφώνοντας με τη σειρά τους μια ολόκληρη εποχή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντωνίου, Δ. (1992) *Οι απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο νεοελληνικό κράτος: το σχέδιο της επιτροπής του 1833*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Βακαλόπουλος, Α.(1999*), Νέα ελληνική ιστορία*. (1204-1985). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Cohen & Manion, (2000) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Δημαρά,ς Α. (1977) Εκπαίδευση. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*.τ.ΙΓ΄ Αθήνα : Εκδοτική Αθηνών

Διαμαντής, Δ. (2003) *Τα προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1830-1920): ιδεολογικός προσανατολισμός και κοινωνική πρακτική*. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998) *Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Καλαφάτη, Ελ.(1988).*Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης(1821-1929)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.

Κανάκης, Ι.(1995) *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού σχολείου – Από την αλληλοδιδακτική ως την επικράτηση του νεοερβαρτιανισμού*, Αθήνα:Εκδόσεις Γρηγόρη

Καραφύλλης, Α.(2002) *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δυο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κατσίκας, Χ. – Θεριανός, Κ. (2007. *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Κοκκώνης, Ι.(1842) *Εγχειρίδιον ή οδηγός της αλληλοδιδακτικής μεθόδου τελειοποιημένος και πληρέστερος του μέχρι τούδε εν χρήσει Οδηγού*. Αθήνα: Εκδόσεις Νικολαΐδου.

Λέφας Χ, (1942) *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως* . Αθήνα : Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.

Μπουζάκης Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Τόμος Α΄, Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. – Τζήκας, Χ. (2002) *Η κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2006) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, Αθήνα: Gutenberg.

Πετρίδης, Π. (1988) *Σύγχρονη Ελληνική Ιστορία.(1812-1862) Από τα δημοκρατικά πολιτεύματα στην κατάλυση της Οθωμανικής κυριαρχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γκοβόστης.

Πετρόπουλος, Ι.-Κουμαριανού, Αικ.(1977) *Περίοδος βασιλείας ΄Οθωνος. Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* .τ.ΙΓ΄ Αθήνα : Εκδοτική Αθηνών Παπαδάκη.

Σβορώνος, Ν. (1999) *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Τζήκας, Χ. (1999) Ι . Π. Κοκκώνης – *Ο ρόλος του στη θεμελίωση και τα πρώτα βήματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Χατζηστεφανίδης Θ. (2005) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης* Αθήνα. Εκδόσεις Παπαδήμας.

Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στη γαλλική και την ελληνική ιστορική εκπαίδευση: από τον πληθωρισμό στην υποβάθμιση

Έλλη ΛΕΜΟΝΙΔΟΥ

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την αντιμετώπιση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Γαλλίας και της Ελλάδας. Οι δύο χώρες διαφέρουν πολύ ως προς το βάρος που έχει ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στην εθνική συλλογική μνήμη, ωστόσο η αντιπαραβολή των εκπαιδευτικών παραδειγμάτων προσφέρει μια σειρά από χρήσιμες παρατηρήσεις και συμπεράσματα. Και στις δυο χώρες η διδασκαλία του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου ακολούθησε για πολλές δεκαετίες το μοντέλο της παραδοσιακής ιστορικής αφήγησης, με έμφαση στις χρονολογίες και τις μεγάλες προσωπικότητες. Μόλις τις τελευταίες δεκαετίες, υπό την επίδραση νέων ιστοριογραφικών ρευμάτων, υπήρξε ένα άνοιγμα στην κοινωνική και πολιτισμική ιστορία του Μεγάλου Πολέμου, σε διαφορετικό βαθμό και με ποικίλες διακυμάνσεις στις δύο χώρες. Σε επίπεδο εγχειριδίων και διδακτικής πράξης επισημαίνεται επίσης η έμφαση που δίνεται τα τελευταία χρόνια στη χρήση συνοδευτικού υλικού (φωτογραφίες, εικόνες, γραπτές μαρτυρίες) και η κριτική που διατυπώνεται για τον τρόπο επιλογής και αξιοποίησης αυτού του υλικού. Τέλος, επισημαίνεται ότι τόσο στη Γαλλία (του πληθωρισμού της μνήμης για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο) όσο και στην Ελλάδα (της υποβαθμισμένης σχέσης με αυτό το μείζον γεγονός της ευρωπαϊκής ιστορίας) ο ρόλος της σχολικής ιστορίας στη γνώση για τον Μεγάλο Πόλεμο παραμένει κρίσιμο διακύβευμα.

This paper examines the presence of the First World War in the syllabuses and school textbooks of history in France and Greece. Though the two countries are very different regarding the importance of the First World War in national collective memory, the juxtaposition of educational realities offers a series of useful observations and conclusions. In both countries the teaching of WWI has followed for many decades the model of traditional historical narrative, focusing on the big events and personalities. Only in recent decades, under the influence of new historiographical trends, there has been an opening to the social and cultural history of the Great War – to a different extent and with various fluctuations in the two countries. In the issue of school textbooks and teaching praxis the paper highlights the emphasis recently given on the use of supportive material (photos, images, written testimonies), as well as the criticism expressed regarding selection and use of this material. It is finally stressed that both in France (a country characterized by an "inflation" of memory regarding WWI) and Greece (where the overall relation to this major event is rather limited) the role of school history in the knowledge process about WWI remains a crucial challenge.

Η συμπλήρωση εκατό ετών από την έναρξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου προσφέρει μια εξαιρετική αφορμή για να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο η σχολική εκπαίδευση αντιμετώπισε διαχρονικά αυτό το μείζον ιστορικό γεγονός. Στη μελέτη μας ερευνάται συγκριτικά η παρουσία και η αντιμετώπιση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Γαλλίας και της Ελλάδας. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε το παράδειγμα μιας χώρας, η οποία βρέθηκε στην πρώτη γραμμή των ιστορικών εξελίξεων και όπου η μνήμη του Μεγάλου Πολέμου βιώνεται με ιδιαίτερη ένταση, μέχρι σημείου πληθωρισμού, έως τις μέρες μας, κάτι που αντανακλάται και στη σχολική ιστορία. Αντίθετα, στο παράδειγμα της Ελλάδας παρατηρούμε τη σταθερή υποβάθμιση ενός γεγονότος μείζονος σημασίας για την παγκόσμια και ευρωπαϊκή ιστορία (και με αξιοσημείωτη την ελληνική του διάσταση), κάτι για το οποίο δεν είναι αμέτοχη ευθυνών και η σχολική ιστορία.

Ειδικότερα ως προς τη συγκριτική εξέταση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στις δύο χώρες η έρευνα παρακολουθεί ιδιαιτέρως:

- Τον ρόλο και τη δυναμική που αποκτά κάθε φορά η εθνική, η ευρωπαϊκή και η οικουμενική διάσταση στην προσέγγιση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου.
- Τον ρόλο του βασικού αφηγηματικού κειμένου και του συνοδευτικού εποπτικού

υλικού αναφορικά με το θέμα.

- Τον βαθμό επίδρασης ή και ενσωμάτωσης των ευρύτερων προβληματισμών της Διδακτικής της Ιστορίας και, παράλληλα, των γενικότερων ιστοριογραφικών τάσεων σε σχέση με τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.
- Τις βασικές διαφοροποιήσεις και τις τυχόν ομοιότητες στην προσέγγιση του θέματος ανάμεσα στις δύο χώρες.

1. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ Α΄ ΠΠ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ

1.1. ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος (στο εξής: Α΄ ΠΠ) εμφανίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου το 1923. Τα πρώτα αυτά προγράμματα ακολουθούν την παράδοση που είχαν δημιουργήσει οι αντιλήψεις του Ernest Lavisse –επρόκειτο για μια ιστορία γεγονοτολογική, στρατιωτική και διπλωματική, με έμφαση σε χρονολογίες και προσωπικότητες. Στόχος του μαθήματος, σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, είναι να «κάνει τον μαθητή να καταλάβει και να αγαπήσει την πατρίδα του» μέσα από την αφήγηση για τις μεγάλες στιγμές της Ιστορίας και για τους ήρωες του παρελθόντος (Nora, 1997: 257). Στη βάση αυτής της αντίληψης ο Α΄ ΠΠ είναι το τελευταίο χρονολογικά ορόσημο σε μια μακρά σειρά γεγονότων και χρονολογιών με αφετηρία το 1610.

Τα σχολικά εγχειρίδια στα επόμενα χρόνια εφαρμόζουν τις επιταγές του Αναλυτικού Προγράμματος του 1923, με ιδιαίτερα πλούσιο περιεχόμενο για τον Α΄ ΠΠ, στο οποίο όμως κυριαρχούν τα γεγονότα και οι χρονολογίες –συχνά με την παροχή πρόσθετων διδακτικών εργαλείων για την υποβοήθηση της αποστήθισής τους– ενώ ο ρόλος των εικόνων και των χαρτών είναι περιορισμένος και μάλλον διακοσμητικός (Dufrenoy, 2012: 20-24. De Cock, 2013. Wirth, 2013).

Αυτή η αντίληψη περί ιστορικής εκπαίδευσης κυριάρχησε για πολλές δεκαετίες και άλλαξε μόνο μετά το 1968, υπό την επίδραση της μαρξιστικής προσέγγισης και της σχολής των Annales. Επί σειρά ετών δεν υπάρχουν επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα, η δε διδασκαλία της ιστορίας εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο των λεγόμενων «δραστηριοτήτων αφύπνισης», στο πλαίσιο των οποίων, περισσότερο από την απόκτηση γνώσεων, αυτό που ενδιέφερε ήταν η καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων (παρατήρηση, περιγραφή, ανάλυση, ταξινόμηση, τεκμηρίωση κτλ.). Οι διδασκόμενες γνώσεις έχουν πλέον περισσότερο θεματικό και λιγότερο χρονολογικό χαρακτήρα, ενώ λαμβάνονται υπόψη και οι μαρτυρίες των απλών ανθρώπων, όπως και στην επιστημονική ιστοριογραφία.

Αναλυτικά Προγράμματα για το Δημοτικό Σχολείο εμφανίζονται ξανά από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Από το 1985 και εξής καταγράφεται (για τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, όπου διδάσκεται ο Α΄ ΠΠ) μια εναλλαγή μεταξύ προγραμμάτων παραδοσιακής κατεύθυνσης, που αποσκοπούν στη γνώση των βασικών σημείων αναφοράς της γαλλικής ιστορίας από τους μαθητές (1985 - υπουργός Jean-Pierre Chevénement, 1995 - υπουργός François Bayrou, 2008 - κυβέρνηση François Fillon), και προγραμμάτων που υιοθετούν μια περισσότερο «παιδαγωγική» αντίληψη της ιστορικής εκπαίδευσης και αποσκοπούν στην απόκτηση ικανοτήτων από τους μαθητές (1991 – υπουργός Lionel Jospin). Υπάρχουν ωστόσο και Αναλυτικά Προγράμματα, όπως αυτό του 2002, που επιχειρούν μια εξισορρόπηση μεταξύ της γεγονοτολογικής και της κοινωνικής ιστορίας, συνδυάζοντας την ιστορία των μεγάλων προσωπικοτήτων με ειδικές θεματικές αναλύσεις για τον πόλεμο (De Cock, 2013. Wirth, 2013).

Τα σχολικά εγχειρίδια με τη σειρά τους γίνεται προσπάθεια να ισορροπήσουν μεταξύ των παραπάνω τάσεων. Γράφονται με στόχο την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, χρησιμοποιούν ωστόσο πολύ περισσότερο εποπτικό υλικό σε σχέση με το παρελθόν. Αποσπάσματα από λόγους, γράμματα και ημερολόγια, φωτογραφίες, ζωγραφικά έργα

τίθενται πλέον σε αφθονία στην υπηρεσία της ιστορικής γνώσης. Αν και η προσέγγιση αυτή θεωρείται γενικά ευπρόσδεκτη, δεν έχουν λείψει ωστόσο και οι κριτικές, ενίοτε αιχμηρές, για ορισμένα από αυτά τα βιβλία, τόσο για τη χρήση των εποπτικών μέσων (που τείνουν ενίοτε να υπερφαλαγγίσουν ή και να υποκαταστήσουν την ιστορική αφήγηση), όσο και για συγκεκριμένα σημεία του περιεχομένου τους, όπως είναι, εντελώς ενδεικτικά, το εύρος των αναφορών στη μάχη του Βερντέν και στη ζωή στα χαρακώματα, αλλά και οι συσχετισμοί που επιχειρούνται ανάμεσα στη γενοκτονία των Αρμενίων και σε άλλα μείζονα βίαια γεγονότα της ιστορίας του 20^{ού}, ακόμα και του 21^{ου} αιώνα, στο πλαίσιο μιας κυρίαρχης αναφοράς στις έννοιες της «κουλτούρας» και της «βίας του πολέμου», στις οποίες θα αναφερθούμε και στη συνέχεια (De Cock, 2013. Wirth, 2013).

1.2. ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η διδασκαλία του Α΄ ΠΠ εντάσσεται για πρώτη φορά στα Αναλυτικά Προγράμματα του 1925 για την τελευταία τάξη του Λυκείου, αν και ήδη από το 1920 με εγκύκλιό του το γαλλικό Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης είχε τονίσει τη σημασία της διδασκαλίας τόσο των βασικών οροσήμων και αποτελεσμάτων του πολέμου, όσο και των κυριότερων εξελίξεων που είχαν οδηγήσει σε αυτόν (Wirth, 2013).

Για πολλά έτη, έως και το 1969, ο Α΄ ΠΠ διδάσκεται μόνο στην τελευταία τάξη του Λυκείου. Το 1969 εισάγεται η μελέτη του και στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα σε όσους μαθητές θα εγκατέλειπαν το σχολείο μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να διδαχθούν για τον Μεγάλο Πόλεμο της Γαλλίας. Το 1982 η διδασκαλία για τον Α΄ ΠΠ μεταφέρεται από την τελευταία στη δεύτερη τάξη του Λυκείου (Wirth, 2013).

Στα Αναλυτικά Προγράμματα έως και τη δεκαετία του 1980 την πρωτοκαθεδρία έχει η παραδοσιακή ιστορική αντίληψη, που δίνει έμφαση στα βασικά πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα, στις αιτίες και στις βασικές συνέπειες του πολέμου. Από το 1988 η κατάσταση αυτή αλλάζει και οι γάλλοι εκπαιδευτικοί καλούνται για πρώτη φορά να διδάξουν τις «ανθρώπινες πτυχές» του πολέμου. Η αλλαγή γίνεται ακόμα πιο εμφανής τα επόμενα χρόνια, με τις καινοτομίες να βρίσκουν θέση στα Αναλυτικά Προγράμματα (De Cock, 2013. Wirth, 2013):

- Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της δεύτερης τάξης του Λυκείου του 1995 σημειώνεται ότι οι στρατιωτικές φάσεις της σύγκρουσης θα πρέπει να παρουσιαστούν «με συντομία» και να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στον «συνολικό» χαρακτήρα του πολέμου. Η προσέγγιση του πολέμου ως «ολοκληρωτικού πολέμου» υπερτερεί πλέον της γεγονοτολογικής προσέγγισης.
- Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την τελευταία τάξη του Γυμνασίου του 1998 γίνεται σαφής αναφορά σε «επιμονή στον ολοκληρωτικό χαρακτήρα αυτού του πολέμου», παράλληλα με τη διδασκαλία των βασικών φάσεων της σύγκρουσης. Για πρώτη φορά σε κείμενο αναλυτικού προγράμματος γίνεται λόγος για τα «βάσανα των στρατιωτών» και για τις «δυσκολίες των αμάχων».
- Το 2002 το Αναλυτικό Πρόγραμμα της δεύτερης τάξης του Λυκείου επιβεβαιώνει τον νέο προσανατολισμό, καθώς μία ενότητα έχει θέμα: «Οι Γάλλοι στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο», με την επισήμανση ότι η γαλλική κοινωνία κατά τη διάρκεια του πολέμου, αλλά και στην αμέσως μετά τον πόλεμο εποχή είναι σχεδόν στην ολότητά της «επηρεασμένη από τον θρήνο».
- Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τελευταίας τάξης του Γυμνασίου του 2008 (το οποίο εφαρμόστηκε το 2012) επιβεβαιώνει την εξέλιξη που ξεκίνησε το 1995. Η πρώτη θεματική ορίζεται με τίτλο: «Α΄ ΠΠ : προς έναν ολοκληρωτικό πόλεμο (1914-1918)». Η παρουσίαση των μεγάλων φάσεων του πολέμου θα πρέπει να είναι, όπως σημειώνεται, «περιληπτική». Το σημαντικό, σύμφωνα με το πρόγραμμα, είναι να

μελετηθεί η «μαζική βία» που χαρακτηρίζει τη σύγκρουση, με βάση δύο παραδείγματα: τον πόλεμο των χαρακωμάτων και τη γενοκτονία των Αρμενίων.
- Τέλος, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2010 για τη δεύτερη τάξη του Λυκείου εντάσσει τον Α΄ ΠΠ σε μια ευρύτερη ενότητα με τίτλο: «Οι πόλεμοι του 20ού αιώνα», όπου μελετώνται ξεχωριστά οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι και οι προσπάθειες για έναν ειρηνικό κόσμο που ακολούθησαν και στις δύο περιπτώσεις. Και εδώ τα γεγονότα της περιόδου 1914-1918 εξετάζονται υπό το πρίσμα του «ολοκληρωτικού πολέμου» και της «μαζικής βίας», με έμφαση στην εμπειρία των στρατιωτών στο πεδίο της μάχης.

Όλες αυτές οι καινούργιες έννοιες, όπως «ολοκληρωτικός πόλεμος», «μαζική βία», «βιαιοποίηση», «κουλτούρα του πολέμου», που εισάγονται στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κυρίως από τα μέσα της δεκαετίας του 1990,[11] συνδέονται ευθέως με τις απόψεις και τις θεωρίες του ρεύματος της πολιτισμικής ιστορίας του Α΄ ΠΠ, που προωθείται εδώ και δύο περίπου δεκαετίες από τα μέλη του ερευνητικού κέντρου του ιδρύματος Historial de la Grande Guerre, το οποίο είναι ταυτόχρονα μουσείο ιστορίας του Α΄ ΠΠ, αλλά και διεθνές κέντρο έρευνας και τεκμηρίωσης στην κοινότητα Péronne της Γαλλίας (Becker, Audoin-Rouzeau, 2000. Prost, Winter, 2004). Η βασική ιδέα είναι να παρουσιαστεί η βία του Α΄ ΠΠ ως γεγονός θεμελιακής σημασίας, ως αρχετυπική εκδήλωση της βίας που σημάδεψε όλον τον 20ό αιώνα με αποκορύφωμα το ναζιστικό Ολοκαύτωμα και τις λοιπές μαζικές καταστροφές του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου.

Αν και αρκετά διαδεδομένη πλέον αυτή η άποψη, έχει ωστόσο και σοβαρούς πολέμιους τόσο ως προς την ακαδημαϊκή της διάσταση όσο και σε σχέση με την αξιοποίησή της στη σχολική τάξη, με πιο γνωστούς ίσως επικριτές τα μέλη της ομάδας CRID (CRID 14-18, Le Collectif de recherche international et de débat sur la guerre de 1914-1918 = Ομάδα Διεθνούς Έρευνας και Συζήτησης για τον πόλεμο του 1914-1918) (Loez, 2009: 93-103. Falaize, Absalon). Παράλληλα, δεν έχει πάψει να υφίσταται και η συντηρητικής κατεύθυνσης κριτική στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, η οποία μάλιστα φαίνεται να επανέρχεται ενεργά στο προσκήνιο με την αφορμή της συμπλήρωσης 100 ετών από την έναρξη του Α΄ ΠΠ.

Οι θεωρητικές αντιρρήσεις για την έννοια της βιαιοποίησης τονίζουν τον προβληματικό ορισμό και διατύπωση του όρου και την τουλάχιστον συζητήσιμη, σύμφωνα με τους εκπροσώπους αυτής της προσέγγισης, εφαρμογή του στη μελέτη του Α΄ ΠΠ (για παράδειγμα, στη στάση των στρατιωτών στο πεδίο της μάχης, η οποία δεν μπορεί να ερμηνευτεί μονοσήμαντα). Επισημαίνεται ακόμα η δυσκολία παραλληλισμού γεγονότων όπως η γενοκτονία των Αρμενίων με μεταγενέστερα τραγικά γεγονότα στην ιστορία της ανθρωπότητας (με την γενοκτονία των Εβραίων ή τη γενοκτονία της Ρουάντα) λόγω των πολύ ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχει κάθε μία από αυτές τις τραγωδίες. Τέλος, έχουν επισημανθεί και προβλήματα που σχετίζονται με την ίδια τη διδακτική πράξη και το διδακτικό υλικό, όπως, για παράδειγμα, η παράθεση αφισών προπαγανδιστικού χαρακτήρα, η ενίοτε προβληματική χρήση και αξιοποίηση των φωτογραφιών, η κατάχρηση λογοτεχνικών μαρτυριών, αλλά και η αποσιώπηση επίμαχων σημείων της ιστορίας του Α΄ ΠΠ, όπως είναι το θέμα των τυφεκισθέντων για παραδειγματισμό, το οποίο έχει βρεθεί στο επίκεντρο πολλών δημοσίων συζητήσεων στη Γαλλία τις τελευταίες δεκαετίες (Falaize, Absalon).

Από τη μεριά τους, οι συντηρητικοί κριτικοί επιμένουν ακόμα και σήμερα στην αξία και τη σημασία της «ιστορίας από τα επάνω» και εκφράζουν δημόσια τη δυσαρέσκειά τους για την υποβάθμιση του ρόλου των μεγάλων προσωπικοτήτων στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια για τον Α΄ΠΠ, εκτιμώντας ότι χωρίς αυτά τα βασικά στοιχεία με τα οποία είχαν

[11] Όλοι αυτοί οι όροι εξηγούνται αναλυτικά στους εκπαιδευτικούς στο συνοδευτικό υλικό που τους χορηγείται (Wirth, 2013). Για περισσότερα στοιχεία βλ. ενδεικτικά το συνοδευτικό υλικό του Αναλυτικού Προγράμματος για την τελευταία τάξη του Γυμνασίου, 1998 (προσβάσιμο στο: http://www2.cndp.fr/archivage/valid/67654/67654-11011-16661.pdf) και το συνοδευτικό υλικό του Αναλυτικού Προγράμματος για τη δεύτερη τάξη του Λυκείου (Κατεύθυνση Κοινωνικοοικονομική, Λογοτεχνική, Επιστημονική), 2003 (προσβάσιμο στο: http://www2.cndp.fr/archivage/valid/42053/42053-6541-6246.pdf).

γαλουχηθεί οι προηγούμενες γενιές η διδασκαλία του Μεγάλου Πολέμου καθίσταται εκ των πραγμάτων ελλειμματική.[12]

2. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ Α΄ ΠΠ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1. ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σε αντίθεση με τη Γαλλία, η περίπτωση της Ελλάδας παρουσιάζει την ιδιαιτερότητα της υιοθέτησης ενός ενιαίου σχολικού εγχειριδίου για κάθε τάξη (και όχι της ελεύθερης κυκλοφορίας στο εμπόριο πολλαπλών εγχειριδίων από τα οποία έχει την ευχέρεια να επιλέξει κάθε εκπαιδευτικός, όπως συμβαίνει στη Γαλλία). Συνεπώς, καθώς το σχολικό εγχειρίδιο αποτυπώνει υποχρεωτικά τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος και είναι εκ των πραγμάτων πιο κοντά στην καθημερινή σχολική πράξη, συνιστά ένα πιο ενδιαφέρον και, κατά μία έννοια, πιο αξιόπιστο τεκμήριο για την έρευνά μας και ως εκ τούτου τυγχάνει μεγαλύτερης έμφασης και έκτασης στη μελέτη της ελληνικής περίπτωσης.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πράξη τα Αναλυτικά Προγράμματα και, επομένως, και τα εγχειρίδια Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου είναι έντονα εθνοκεντρικά, τόσο ως προς την επιλογή της ύλης όσο και ως προς τον τρόπο προσέγγισης των ιστορικών φαινομένων.[13] Από τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας στη Δημοτική Εκπαίδευση είναι οι μαθητές να γνωρίσουν και να αγαπήσουν την εθνική τους κληρονομιά και να συνειδητοποιήσουν την εθνική τους ταυτότητα, κάτι που δεν εντοπίζεται μόνο σε παλαιότερες δεκαετίες (βλ. για παράδειγμα τα Αναλυτικά Προγράμματα των ετών 1957, 1969, 1977), αλλά ακόμα και σε σχετικά πρόσφατα Αναλυτικά Προγράμματα, όπως αυτό του 1989, όπου, μεταξύ των σκοπών της διδασκαλίας της Ιστορίας στην ΣΤ΄ Δημοτικού, αναφέρεται και ότι οι μαθητές πρέπει *«να κατανοήσουν την ιστορική συνέπεια του Έθνους και την προσφορά του στην εξέλιξη του πολιτισμού»* και *«να αναπτύξουν το συναίσθημα της αγάπης προς την πατρίδα και τα δημοκρατικά ιδεώδη»* (Φ.Ε.Κ. 226Α/6.10.1989).

Σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία του Α΄ ΠΠ, σκοπός είναι να κατανοηθεί το γεγονός κυρίως στην ελληνική του διάσταση. Οι μαθητές καλούνται να διδαχτούν τα σημαντικά γεγονότα της γενικής ιστορίας του Α΄ ΠΠ στην Ευρώπη, ιδιαίτερα όμως εκείνα που σχετίζονται με τις εξελίξεις στην Ελλάδα, και επίσης να κατανοήσουν τα αίτια του πολέμου και τους λόγους που οδήγησαν στον Εθνικό Διχασμό, να εκτιμήσουν, τέλος, τη στάση των πρωταγωνιστών του Διχασμού και τα αποτελέσματα της έκβασης του πολέμου για την Ελλάδα.

Συνήθως ο Α΄ ΠΠ παρουσιάζεται στις βασικές του μόνο πτυχές, σχεδόν ποτέ με πληρότητα, καθώς «πνίγεται» από όσα προηγούνται, δηλαδή τους ένδοξους Βαλκανικούς Πολέμους, που διπλασίασαν τα εδάφη της χώρας, αλλά και από την ενότητα που ακολουθεί και που δεν είναι άλλη από τη Μικρασιατική Καταστροφή.[14]

---

[12] Για να δώσουμε ένα πρόσφατο παράδειγμα, ας θυμηθούμε τη συζήτηση που προκάλεσε η εφημερίδα *Le Figaro* στις 27 Αυγούστου 2012, όταν σε άρθρο με τίτλο «Τα εγχειρίδια ιστορίας ξεχνούν τους ήρωες του 14-18» (http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2012/08/27/01016-20120827ARTFIG00618-les-manuels-d-histoire-oublient-les-heros-de-14-18.php?pagination=5) εξέφραζε λύπη γιατί προσωπικότητες που διαδραμάτισαν σημαντικότατο ρόλο στη διάρκεια του Α΄ ΠΠ, όπως οι στρατηγοί Petain, Joffre και Foch, δεν υπήρχαν στα καινούργια εγχειρίδια της Γ΄ Γυμνασίου – συγχέοντας, ωστόσο, τα σχολικά εγχειρίδια με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας, που επρόκειτο όντως να τεθούν σε ισχύ με την έναρξη εκείνης της ακαδημαϊκής χρονιάς, και δείχνοντας με τον τρόπο αυτό προσκόλληση σε μια ιστορία πολιτική, διπλωματική και στρατιωτική, που αρνείται την εξέλιξη προς μια διαφορετική θεώρηση του γεγονότος του πολέμου (Wirth 2013).

[13] Για τον εθνοκεντρισμό και την ιδεολογική εγχάραξη και φόρτιση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στην Ελλάδα βλ. Κόκκινος (2003: 194-200 και 2008: 34-52).

[14] Βλ. ενδεικτικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 (Φ.Ε.Κ. 226Α/6.10.1989) και κυρίως το αντίστοιχο του 2003 (Φ.Ε.Κ. 303Β/13.3.2003) για τη μεγάλη έκταση και την ιδιαίτερη έμφαση που

Τα παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια, μέχρι και τη δεκαετία του 1980, διακρίνονται αφενός για τον εθνοκεντρισμό τους, αφετέρου για την κυριαρχία της πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας. Είναι βιβλία παραδοσιακής μορφής, όπου κυριαρχεί ο λόγος, ενώ η εικόνα είτε απουσιάζει πλήρως είτε έχει εντελώς διακοσμητικό χαρακτήρα και δεν δύναται να χρησιμοποιηθεί για διδακτική αξιοποίηση. Η ιστορική αφήγηση ποικίλλει ως προς τις εμφάσεις, τις επιλογές και τις αποσιωπήσεις της. Εντυπωσιάζει πολλαπλώς, στα μάτια του σημερινού τουλάχιστον αναγνώστη, το εγχειρίδιο του Σακκαδάκη για την ΣΤ΄ Δημοτικού, μεσούσης της στρατιωτικής δικτατορίας (1969). Από τη μια πλευρά, πρόκειται για το πλέον παρωχημένο εγχειρίδιο με τα σημερινά κριτήρια. Καθαρεύουσα γλώσσα, απόλυτη κυριαρχία της κλασικής ιστορικής αφήγησης, μία και μόνη διακοσμητική εικόνα με τον Ελευθέριο Βενιζέλο. Από την άλλη, η αναφορά στον Α΄ ΠΠ είναι όχι μόνο η εκτενέστερη (έξι σελίδες, τη στιγμή που ακολουθούν μόλις τρεις για τη Μικρασιατική Καταστροφή) αλλά και η πληρέστερη σε σχέση με όλα τα μεταγενέστερα εγχειρίδια για την ίδια τάξη, καθώς καλύπτει με τις σχετικές αναφορές όλα τα βασικά στάδια του πολέμου σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αξίζουν μνείας δύο συγκεκριμένες επιλογές του συγγραφέα: Η πρώτη, αναμενόμενη, αποδίδει εμμέσως πλην σαφώς ιδιαίτερη αξία σε σχέση με την τελική έκβαση του πολέμου στην επιτυχία του ελληνικού στρατού στο Σκρα. Η δεύτερη, που θα τη δούμε αργότερα και στον χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφορά την αφιέρωση ενός υποκεφαλαίου στον ρόλο που έπαιξε η είσοδος των ΗΠΑ στον πόλεμο. Γίνεται αναφορά στο «κολοσσιαίο» υλικό και στον μεγάλο αριθμό τανκ που διέθεσαν οι Αμερικανοί, με τα οποία ο στρατάρχης Φος αποδεκάτισε τους Γερμανούς στο Δυτικό μέτωπο.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και το εγχειρίδιο του Καφεντζή (1974), ο οποίος ακολουθεί επίσης τη γραμμική ιστορική αφήγηση και την εθνοκεντρική προσέγγιση, σε βαθμό που ακόμα και ο χωρισμός σε κεφάλαια γίνεται με βάση τις θητείες των βασιλέων στον ελληνικό θρόνο. Η αφήγηση για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο καταλαμβάνει δύο σελίδες, είναι ελληνοκεντρική και με αποσπασματική μόνο αναφορά στις εξελίξεις στην Ευρώπη.

Τη δεκαετία του 1980 αποσύρονται οριστικά από την ελληνική εκπαίδευση όλα τα παλαιά σχολικά εγχειρίδια και γράφονται νέα, τα οποία ενσωματώνουν σε μεγάλο βαθμό τις σύγχρονες ιστοριογραφικές τάσεις. Έτσι στα σχολικά εγχειρίδια της περιόδου 1984-2007 λογικά θα πρέπει να αναζητήσουμε ψήγματα από τις σύγχρονες ιστοριογραφικές τάσεις. Δεν συμβαίνει ωστόσο κάτι τέτοιο με το εγχειρίδιο των Ακτύπη κ.ά. (1997), το οποίο θα διδαχθεί για πολλά χρόνια. Το κείμενο μιλά αποκλειστικά και πολύ συνοπτικά για πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα, έχει αφηγηματικό χαρακτήρα, με εντελώς στοιχειώδη εικονογράφηση (δύο χάρτες, της Ευρώπης μετά τον Α΄ ΠΠ και της Ελλάδας πριν και μετά τη συνθήκη των Σεβρών, και μία φωτογραφία του Βενιζέλου). Είναι το μόνο επίσης κείμενο που δεν έχει καμία αναφορά –έστω σύντομη, όπως τα προηγούμενα– στη Ρωσική Επανάσταση.

Η αλλαγή στον τρόπο συγγραφής σχολικών εγχειριδίων γίνεται σαφής στο εγχειρίδιο των Ρεπούση κ.ά. το 2006, σε μια εποχή που έχει πλέον αλλάξει και το γενικότερο πλαίσιο των Αναλυτικών Προγραμμάτων και έχει δοθεί, με επίσημη σφραγίδα, έμφαση στη διαθεματικότητα (ΔΕΕΠΣ-ΑΠΣ 2003: Φ.Ε.Κ. 303Β/13.3.2003). Ο τίτλος του κεφαλαίου, που καταλαμβάνει τρεις συνολικά σελίδες, αναφέρεται γενικά στον Α΄ ΠΠ. Υπάρχει ένα μικρό κείμενο με τα πολύ βασικά γεγονότα, ενώ στη χρονογραμμή και στο γλωσσάριο αναφέρονται και αναλύονται οι έννοιες: Συνέδριο της Ειρήνης, Συνθήκη Νεϊγύ και Συνθήκη Σεβρών, οι οποίες αφορούν την επόμενη μέρα και όχι τόσο τον ίδιο τον πόλεμο. Τα παραθέματα και το συνοδευτικό υλικό είναι πλούσια και ξεπερνούν σε έκταση το αφηγηματικό κείμενο. Έτσι το κεφάλαιο περιέχει δύο σελίδες με ιστορικές πηγές (απόσπασμα επιστολής του Βενιζέλου από το Παρίσι κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου της Ειρήνης), έναν πίνακα με τις ανθρώπινες απώλειες στον πόλεμο, φωτογραφίες και ζωγραφικές αναπαραστάσεις, ένα απόσπασμα λογοτεχνικού έργου (από τη *Ζωή εν τάφω* του Μυριβήλη). Είναι σαφής η επιδίωξη των συγγραφέων να ενθαρρύνουν την άμεση αξιοποίηση αυτού του υλικού στη διδακτική πράξη

δίνεται στη διδασκαλία των Βαλκανικών Πολέμων και ακόμη περισσότερο στη Μικρασιατική Καταστροφή.

–έστω και αν ορισμένες φορές παρατηρούνται ατέλειες στην επιλογή του υλικού–, με τη βαρύτητα που για χρόνια είχε σχεδόν αποκλειστικά το κείμενο.

Τέλος, το ισχύον εγχειρίδιο των Κολιόπουλου κ.ά. (2012) δίνει ήδη από τον τίτλο του σχετικού κεφαλαίου («Η Ελλάδα στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο») και από την επιλογή της πρώτης εικόνας (μια φωτογραφία με τον ελληνικό στρατό να συμμετέχει στην παρέλαση της Νίκης στην Αψίδα του Θριάμβου στις 14 Ιουλίου 1919) έμφαση στην ελληνική διάσταση και στον νικηφόρο χαρακτήρα του πολέμου.

Καινοτομία των συγγραφέων είναι ότι ξεκινούν την παράθεση των γεγονότων από το 1913, συνδέοντας έτσι τον Α΄ ΠΠ με ό,τι προηγήθηκε. Δίνεται έμφαση στις εξελίξεις στη Βόρεια Ελλάδα και στη γερμανοβουλγαρική εισβολή στην Ανατολική Μακεδονία τον Μάιο του 1916, χωρίς να λείπουν και οι σύντομες αναφορές στην ευρωπαϊκή διάσταση του πολέμου. Τα γεγονότα δίνονται με χρονολογίες, ενώ στο Γλωσσάρι αναλύονται χρήσιμες έννοιες, όπως η «Επιτροπή Εθνικής Άμυνας» της Θεσσαλονίκης κτλ.

Στα παραθέματα υπάρχει απόσπασμα από την εφημερίδα *Μακεδονία* του Αυγούστου του 1916, που αναγγέλλει το Κίνημα της Εθνικής Άμυνας στη Θεσσαλονίκη. Υπάρχει επίσης και εδώ ένα απόσπασμα από τη *Ζωή εν τάφω* του Μυριβήλη, ενώ προστίθενται χάρτες της Ευρώπης πριν από τον Α΄ ΠΠ και της Ελλάδας μετά τις συνθήκες Νεϊγύ και Σεβρών, μια φωτογραφία με τον Βενιζέλο και τον ναύαρχο Κουντουριώτη που επιθεωρούν ελληνικές μονάδες το καλοκαίρι του 1918 και μια (ιδιαίτερα χαρακτηριστική, ωστόσο αρκετά μικρή σε μέγεθος, κάτι που δυσχεραίνει τη χρήση της) γελοιογραφία, που απεικονίζει τις συγκρούσεις και τις αντιπαραθέσεις των ευρωπαϊκών χωρών κατά τον Α΄ ΠΠ.

2.2. ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ιστορία των νεότερων χρόνων αρχικά διδασκόταν στην Γ΄ Λυκείου (που παλαιότερα ήταν η ΣΤ΄ τάξη του Γυμνασίου) και ήταν μια πολιτικο-στρατιωτική ιστορία της Ελλάδας και των γειτονικών της λαών, με βάση τις επίσημες οδηγίες (βλ. Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1935: Φ.Ε.Κ. 537Α/9.11.1935). Και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ωστόσο, ο μαθητής πρέπει να γνωρίσει την πατρίδα του μέσα από την Ιστορία για να γνωρίσει τα καθήκοντά του απέναντί της. Σύμφωνα με μια χαρακτηριστική επίσημη διατύπωση, το Έθνος θεωρείται ως ο «κυριότερος φορέας εν τη αισθητοποιήσει των ιστορικών σχέσεων» (Φ.Ε.Κ. 160Α/13.9.1961).

Όπως και στο Δημοτικό Σχολείο, υπάρχει έδαφος για πολιτική καθοδήγηση: με βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα του 1969 για την Γ΄ Γυμνασίου, ένα κεφάλαιο αφιερώνεται στη «συμβολή της Αμερικής εις την νίκην των συμμάχων» (Φ.Ε.Κ. 225Α/10.11.1969).

Καινοτομίες εμφανίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1978 για την Γ΄ Γυμνασίου, όπου για πρώτη φορά το κεφάλαιο που είναι αφιερωμένο στην ευρωπαϊκή διάσταση του πολέμου τιτλοφορείται «Ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος (1914-1918) και η Ρωσική Επανάστασις (1917)». Επίσης, ζητώνται αναφορές στις κακουχίες του άμαχου πληθυσμού στην Ευρώπη, και, σε ό,τι αφορά τον ελληνικό Α΄ ΠΠ, αναφορές στην «απομάκρυνση του νομίμου Πρωθυπουργού» (για την παραίτηση του Βενιζέλου τον Οκτώβριο του 1915), στο Κίνημα της Θεσσαλονίκης και στην «εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1917-1920)» - αυτό το τελευταίο είναι ένα ενδιαφέρον θέμα, παράπλευρο της ιστορίας του Α΄ ΠΠ, που δεν θα ξανασυναντήσουμε σε προγράμματα ή εγχειρίδια (Φ.Ε.Κ. 79Α/15.5.1978).

Στα εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έως και το 1982 ο Α΄ ΠΠ περιγράφεται με άξονα τη διπλωματία ή τις μάχες, σε αφηγηματικά κείμενα, χωρίς εικονογράφηση, με αναφορές στα βασικά γεγονότα του πολέμου στην Ευρώπη και στον Εθνικό Διχασμό στην Ελλάδα. Σε ένα εγχειρίδιο των Λαζάρου-Θεοδωρίδη που εκδίδεται το 1939 για την ΣΤ΄ Γυμνασίου, η αφήγηση είναι στοιχειώδης και μάλλον αντιβενιζελική και φιλοβασιλική: σύμφωνα με αυτήν, ο Βενιζέλος αποφάσισε να φύγει για τη Θεσσαλονίκη με «ολίγους στρατιωτικούς και πολιτικούς» και «με την βοήθεια των συμμάχων» κατάφερε να «συμπαρασύρη» την Βόρειο Ελλάδα στο κίνημά του. Οι Σύμμαχοι απέκλεισαν την Ελλάδα και «υποχρέωσαν» τον Κωνσταντίνο να παραιτηθεί εγκαθιστώντας τον Βενιζέλο στην

Αθήνα.

Σε μία άλλη έκδοση του Λαζάρου (1959), και πάλι για την ΣΤ΄ Γυμνασίου, το ύφος και το περιεχόμενο αλλάζουν. Το αφηγηματικό κείμενο είναι γραμμένο σε απλή γλώσσα, αλλά αναφέρονται πλέον πάρα πολλές λεπτομέρειες για τον Α΄ ΠΠ: 22 σελίδες (οι σελ. 221-243 του εγχειριδίου) για να ειπωθούν με λεπτομέρειες –τόσες όσο ποτέ ξανά– όλα τα γεγονότα του Α΄ ΠΠ στην Ευρώπη. Η ελληνική περίπτωση ενσωματώνεται σε αυτήν την αφήγηση, σε δύο υποκεφάλαια που τιτλοφορούνται «Βαλκανικόν Μέτωπον» και «Η Ελλάς εισέρχεται εις τον πόλεμον». Σε αυτό το τελευταίο, σε αντίθεση με το εγχειρίδιο του 1939, ο Βενιζέλος παρουσιάζεται να φθάνει στη Θεσσαλονίκη με «πολλούς πολιτικούς και στρατιωτικούς» για να κηρύξει το κίνημά του. Το εγχειρίδιο αναφέρεται για πρώτη φορά και στα «Νοεμβριανά» του 1916 (τις μάχες μεταξύ Επίστρατων και αγγλογάλλων στο κέντρο της Αθήνας, τον βομβαρδισμό της πόλης κτλ.).

Και ενώ αφιερώνονται τόσες πολλές σελίδες στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η Μικρασιατική καταστροφή περιγράφεται σε μία σελίδα, σε μια υποενότητα με τίτλο «Μικρασιατική καταστροφή-Οι πρόσφυγες». Μια παρόμοια κατανομή της ύλης δεν θα υπάρξει ποτέ ξανά σε άλλο εγχειρίδιο.

Μετά το 1984 εμφανίζονται πλέον νέα εγχειρίδια, που προσπαθούν να ενσωματώσουν και τις νέες ιστοριογραφικές τάσεις. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του εγχειριδίου του Κρεμμυδά για την Γ΄ Γυμνασίου (1984). Η διαφοροποίηση σε σχέση με τα προηγούμενα εγχειρίδια φαίνεται ήδη από τον τίτλο: «Ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος ή ο Πόλεμος των Νεύρων», καθώς αναφέρεται στις συνέπειες που είχε ο πόλεμος στην ψυχολογία των Ευρωπαίων. Το εγχειρίδιο θέτει νέα ζητήματα ή προσφέρει νέα οπτική γωνία για γνωστά θέματα: Μιλά για τον ρόλο του εθνικισμού στο ξέσπασμα του πολέμου, για την ψεύτικη (τελικά) ελπίδα των Ευρωπαίων στην αρχή του πολέμου πως η σύγκρουση δεν θα διαρκούσε παρά ελάχιστους μήνες, για την «ψυχολογική βία» που σημάδεψε αυτόν τον πόλεμο.

Οι μαρξιστικές καταβολές του έλληνα ιστορικού τον κάνουν να εκφράζει ενίοτε και παράτολμες αντιλήψεις, όπως για παράδειγμα ότι «για ένα μέρος της ευρωπαϊκής κοινής γνώμης, ιδιαίτερα της μεγαλοαστικής, ένας σύντομος πόλεμος θα διέκοπτε την πεζή καθημερινότητα, δίνοντας ευκαιρία για ηρωισμούς». Επίσης, κρίνει σκόπιμο να κλείσει το κεφάλαιο για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο διευκρινίζοντας ότι ο πόλεμος αυτός λύγισε οικονομικά ακόμη και τους νικητές, ότι όλες οι χώρες βγήκαν χρεωμένες και γι'αυτό οι ΗΠΑ, που δεν είχαν σοβαρές υλικές ζημιές, πρόβαλαν ως η πιο εύρωστη δύναμη του κόσμου οικονομικά. Τέλος, επισημαίνεται ότι η ελληνική διάσταση καταγράφεται πολύ σύντομα, πλήρως ενταγμένη στην ευρωπαϊκή αφήγηση για τον πόλεμο και χωρίς αναφορές στον Διχασμό που σημάδεψε το εσωτερικό μέτωπο.

Το εγχειρίδιο, ακολουθώντας τις νέες τάσεις, είναι πλούσιο σε παραθέματα και εποπτικό υλικό, κάτι που ισχύει ακόμα περισσότερο για το εγχειρίδιο των Σκουλάτου-Δημακόπουλου-Κόνδη για την Γ΄ Λυκείου (1984), ένα από τα μακροβιότερα και περισσότερο αποδεκτά ιστορικά εγχειρίδια στο ελληνικό σχολείο, στο οποίο η ισορροπία μεταξύ αφηγηματικού κειμένου και παραθεμάτων χαρακτηρίζεται αξιοσημείωτη.

Στο αφηγηματικό κείμενο εμφανίζονται μια σειρά από καινοτομίες. Γίνεται λόγος για την κρίση των πολιτικών θεσμών στην Ελλάδα, που προκαλείται από την «επιμονή του Κωνσταντίνου να καθορίζει αυτός και όχι η εκλεγμένη κυβέρνηση την εξωτερική πολιτική της χώρας». Αναφέρεται η παράδοση της Καβάλας στους Βούλγαρους και η αιχμαλωσία του Δ΄ Σώματος Στρατού το 1916. Γίνεται επίσης μια ευσύνοπτη αναφορά στα «Νοεμβριανά», στον ρόλο των «επιστράτων», ενώ αναλύεται ο αποκλεισμός της Ελλάδας από τους Συμμάχους, που, όπως λέει ο συγγραφέας (και παραθέτει αντίστοιχες πηγές), προκάλεσε τη συσπείρωση μιας σημαντικής μερίδας Ελλήνων γύρω από τον βασιλιά και την αφοσίωσή τους σε αυτόν.

Το εγχειρίδιο παρουσιάζει επίσης με καινοτόμο, έγκυρο και τεκμηριωμένο τρόπο τα διάφορα στάδια του πολέμου, ακολουθώντας τις ιστοριογραφικές τάσεις της ξένης, κυρίως της γαλλικής βιβλιογραφίας εκείνης της εποχής για τον Μεγάλο Πόλεμο. Αναφέρεται στην ηθική κρίση του έτους 1917, που έπληξε και τα δύο αντίπαλα στρατόπεδα, και προχωρά

ακόμη παραπέρα θίγοντας ευαίσθητα θέματα που ούτε στα γαλλικά σχολικά εγχειρίδια της εποχής δεν μνημονεύονται, όπως είναι για παράδειγμα οι λιποταξίες και οι τυφεκισμοί προς παραδειγματισμό πολεμιστών που εξεγέρθηκαν κυρίως την άνοιξη του 1917[15].

Τα παραθέματα στο εγχειρίδιο αυτό είναι ιδιαίτερα πλούσια και ενδιαφέροντα. Μεταξύ άλλων δημοσιεύονται επιστολές στρατιωτών, αποσπάσματα από έργα αναγνωρισμένων ξένων ιστορικών, χάρτες, φωτογραφίες με τις τεχνολογικές καινοτομίες που χρησιμοποιήθηκαν στον πόλεμο (δυστυχώς, ενίοτε χωρίς ακριβή χρονολόγηση), πίνακες με στατιστικά στοιχεία, αφίσες προπαγάνδας της εποχής που ενθάρρυναν τη στρατολόγηση των ανδρών, ζωγραφικοί πίνακες.

Το εγχειρίδιο των Κόκκινου κ.ά. *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου* (2002), το οποίο γράφτηκε για να αντικαταστήσει το παραπάνω εγχειρίδιο, εγκρίθηκε αρχικά και τυπώθηκε, ωστόσο τελικά δεν χρησιμοποιήθηκε καθώς ανακλήθηκε με πολιτική παρέμβαση.[16]

Το κεφάλαιο για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο είναι ένα μεστό αφηγηματικό κείμενο που καλύπτει σφαιρικά τις εξελίξεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με μια ιδιαίτερη ενότητα να είναι αφιερωμένη στη Ρωσική Επανάσταση και μια άλλη στις εξελίξεις στην Ελλάδα, με τίτλο: «Ο Εθνικός Διχασμός στην Ελλάδα ως κοινωνικοπολιτική σύγκρουση». Και μόνο ο τίτλος δείχνει πως επιχειρείται μια νέα, φρέσκια προσέγγιση στο γεγονός. Γίνεται αναφορά στους επίστρατους, στον «δικτατορικό», όπως χαρακτηρίζεται, τρόπο διακυβέρνησης των Φιλελευθέρων μετά το 1917 και έως το 1920. Γίνεται προσπάθεια να εξηγηθεί για πρώτη φορά ο Εθνικός Διχασμός με κοινωνικούς όρους, με βάση την τοπικιστική του διάσταση, και να τονιστούν οι ιδεολογικές διαφοροποιήσεις των δύο αντιπάλων παρατάξεων.

Στο εγχειρίδιο επιχειρείται γενικότερα η ανάδειξη μιας κοινωνικής και πολιτισμικής ιστορίας του πολέμου, πολύ πέρα από την παραδοσιακή εθνοκεντρική οπτική. Έτσι γίνεται λόγος για το παρεμβατικό κράτος, που είναι δημιούργημα του Α΄ ΠΠ και η κληρονομιά που άφησε ο πόλεμος στον 20ό αιώνα, για τις θυσίες των αμάχων, για τις γυναίκες που ανέλαβαν κρίσιμους τομείς της παραγωγής και άρχισαν μαζικά να διεκδικούν ίσα δικαιώματα, για την κοινωνική πρόνοια που ήταν απαραίτητη για να αντέξουν τις θυσίες οι οικογένειες των στρατευμένων και για την ανάγκη ενός συστήματος υγείας, που έγινε ιδιαίτερα αισθητή στα χρόνια του πολέμου.

Το εγχειρίδιο χρησιμοποιεί αρκετά παραθέματα (αφίσες προπαγάνδας, αποσπάσματα από εφημερίδες, σχεδιαγράμματα κτλ.), όχι τόσα βέβαια όσα το εγχειρίδιο του Σκουλάτου, ωστόσο αυτά που έχει είναι πολύ καλά για διδακτική χρήση. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η παράθεση βιβλιογραφικών προτάσεων προς περαιτέρω ανάγνωση για το θέμα.

Το εγχειρίδιο των Λούβη κ.ά. *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία* (2007), ισχύον εγχειρίδιο για την Γ΄ Γυμνασίου, είναι περιεκτικό, με φιλική προς τον αναγνώστη διάταξη κειμένου. Το κεφάλαιο για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο περιλαμβάνει τις ενότητες: Τα αίτια, η έκρηξη και τα μέτωπα του Α΄ ΠΠ / Η Ελλάδα στον Α΄ ΠΠ-Ο Εθνικός Διχασμός / Η ρωσική επανάσταση / Η λήξη του Α΄ ΠΠ και οι μεταπολεμικές ρυθμίσεις.

Επισημαίνεται ότι και εδώ, όπως και στο εγχειρίδιο των Κόκκινου κ.ά., γίνεται λόγος για «δικτατορική» διακυβέρνηση Βενιζέλου μετά το 1917 και εν γένει επιχειρείται η εισαγωγή των κοινωνικών και πολιτισμικών διαστάσεων του Α' ΠΠ. Καινοτομία αποτελούν οι προτάσεις για κινηματογραφικές ταινίες και για διαθεματικές δραστηριότητες.

---

[15] Για το θέμα των λιποταξιών καθώς και για το ζήτημα των εκτελέσεων ανδρών προς παραδειγματισμό, όπως επίσης και για τη συζήτηση για το θέμα της αποκατάστασης που έχει ξεκινήσει με επίσημες πρωτοβουλίες τα τελευταία χρόνια βλ. J.-J. Becker, 1997: 74-85. Offenstadt, 2009: ιδίως τις σσ. 17-107 και 177-220. Bach, Dubois, Manceron, Pennetier, Tubiana, 2010. Michel, 2010: 100-110.

[16] Το συγκεκριμένο βιβλίο εντάσσεται σε μια σειρά σχολικών εγχειριδίων που είτε «κόπηκαν» από τις σχολικές τάξεις είτε προκάλεσαν οξείες δημόσιες συζητήσεις, βλ. τις μαγνητοσκοπημένες ομιλίες (της Χριστίνας Κουλούρη και του Κώστα Αγγελάκου) από την εκδήλωση με τίτλο "Τα κομμένα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας", που εντάχθηκε στον κύκλο *Η αφήγηση της Ιστορίας και η διδασκαλία της ως ιστορικά φαινόμενα* και πραγματοποιήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2012 στη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών, προσβάσιμες στο: http://www.sgt.gr/gr/programme/event/388.

Τέλος, το εγχειρίδιο των Κολιόπουλου κ.ά. (2007), που είναι το ισχύον εγχειρίδιο για την Γ΄ Λυκείου, αφιερώνει το τρίτο του κεφάλαιο στον «Α΄ ΠΠ και τις άμεσες επιπτώσεις του». Πρόκειται για ένα εκτενές κεφάλαιο, που καλύπτει τις διεθνείς εξελίξεις που οδήγησαν στον Α΄ ΠΠ, τα γεγονότα του πολέμου, την ελληνική περίπτωση και την επόμενη μέρα της σύρραξης, με ένα ειδικό υποκεφάλαιο να αφιερώνεται στον Μικρασιατικό Πόλεμο και ένα άλλο στη Ρωσική Επανάσταση.

Μεταξύ άλλων, το εγχειρίδιο επαναφέρει το θέμα της «ψυχικής ισορροπίας» των στρατιωτών, το οποίο μνημονεύεται σε λεζάντα φωτογραφίας από τα χαρακώματα, ενώ καινοτομεί δίνοντας έμφαση στην τεχνολογία που αξιοποιήθηκε στο πεδίο της μάχης, από τα όπλα μεγάλου βεληνεκούς και μαζικής εξολόθρευσης και τα δηλητηριώδη αέρια έως τη χρήση του αεροπλάνου και του αυτοκινήτου. Αντίθετα, τα παραθέματα δεν είναι ιδιαίτερα πλούσια, συγκριτικά προς τα αμέσως προηγούμενα εγχειρίδια για την ίδια σχολική τάξη, ενώ δε λείπουν από αυτά ορισμένες ελλείψεις ή αβλεψίες που δυσχεραίνουν τη διδακτική τους αξιοποίηση.

3. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Μελετώντας συγκριτικά τη διδασκαλία της ιστορίας του Α΄ ΠΠ στην Ελλάδα και στη Γαλλία, καταλήγουμε σε ορισμένες συμπερασματικές διαπιστώσεις:

- Οι μαθητές διδάσκονται τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στις ίδιες περίπου ηλικίες και στις δύο χώρες. Στη Γαλλία η διδασκαλία γίνεται στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού (με ιδιαίτερη έμφαση στην τελευταία τάξη), στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου και στη Β΄ τάξη του Λυκείου, στην Ελλάδα αντίστοιχα ο Α΄ ΠΠ διδάσκεται στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου αντίστοιχα.

- Και στις δύο χώρες διδάσκεται η εθνική και η ευρωπαϊκή διάσταση του πολέμου. Η παγκόσμια διάσταση απουσιάζει σχεδόν ολοκληρωτικά και στις δύο περιπτώσεις[17].

Σε ό,τι αφορά την εθνική διάσταση, υπάρχουν πάντα, σε όλες τις περιόδους, ορισμένα γεγονότα-σταθμοί, που οι μαθητές θα πρέπει να διδαχτούν, γεγονότα που απαρτίζουν έναν διαχρονικό Κανόνα της διδασκαλίας του γεγονότος: για τη Γαλλία είναι το Βερντέν, οι μάχες στα χαρακώματα και η Ανακωχή της 11ης Νοεμβρίου, για την Ελλάδα αντίστοιχα είναι ο Εθνικός Διχασμός και η Συνθήκη των Σεβρών.

Σε ό,τι αφορά την ευρωπαϊκή διάσταση, οι μαθητές λαμβάνουν γνώσεις, άλλοτε πιο διεξοδικές, άλλοτε πιο γενικές για τα βασικά γεγονότα της στρατιωτικής και διπλωματικής ιστορίας του πολέμου στην Ευρώπη, ενίοτε –τις τελευταίες δεκαετίες– και για πτυχές της κοινωνικής και πολιτισμικής ιστορίας του πολέμου. Δεν λείπουν επίσης –παρά μόνο σε λίγες περιπτώσεις– και οι αναφορές στο έτερο μεγάλο γεγονός της περιόδου, τη Ρωσική Επανάσταση.

- Στις πρώτες δεκαετίες διδασκαλίας του Α΄ ΠΠ υπάρχει και στις δύο χώρες ένα βασικό αφηγηματικό κείμενο, ενώ από τη δεκαετία του 1980 και μετά ιδιαίτερο βάρος δίνεται στη διαθεματικότητα και στην επίμονη χρήση πηγών και εν γένει εποπτικού υλικού σε σχέση με το αντικείμενο. Αλλά έως και σήμερα, και στις δύο περιπτώσεις που μελετάμε, η χρήση του εποπτικού υλικού δεν είναι απαλλαγμένη από προβλήματα (κάτι που άλλωστε δεν συμβαίνει αποκλειστικά με τη διδασκαλία του Α΄ ΠΠ) και αρκετές φορές δυσχεραίνει αντί να βοηθήσει τη διδακτική διαδικασία: χάρτες χωρίς επεξηγηματικές οδηγίες που δεν είναι κατανοητοί, αποσπάσματα από ιστορικές πηγές που δεν συνάδουν με το αφηγηματικό κείμενο, φωτογραφίες χωρίς λεζάντες και χωρίς πλήρη στοιχεία προκειμένου να βοηθήσουν

[17] Ιδιαίτερα στην περίπτωση της Γαλλίας δεν γίνεται αναφορά ούτε στα αποικιακά στρατεύματα ή στους εργάτες από τις αποικίες, αν και έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή και την τελική έκβαση του πολέμου.

την ιστορική γνώση, εικονογράφηση πολύ μικρού μεγέθους που ελάχιστα διαφωτίζει στην πράξη τον μαθητή.

Δεν είναι τυχαίο ότι στο κομμάτι του εποπτικού υλικού εστιάζεται και ένα μεγάλο μέρος της κριτικής που έχει ασκηθεί τα τελευταία χρόνια στα διδακτικά εγχειρίδια για τον Α΄ ΠΠ. Η κριτική αυτή αναφέρεται, ενδεικτικά, στη χρήση αποσπασμάτων από λογοτεχνικά έργα (τόσο στη Γαλλία όσο και στην Ελλάδα συμπεριλαμβάνονται παραθέματα από μείζονα έργα της αντιπολεμικής λογοτεχνίας, όπως η *Φωτιά* του Henri Barbusse ή το *Ουδέν Νεότερο από το Δυτικό Μέτωπο* του Erich Maria Remarque – πρέπει ωστόσο να εξηγηθεί στους μαθητές ότι οι συγγραφείς αυτοί δεν αντιπροσωπεύουν την οπτική γωνία του μέσου στρατιώτη που πολεμούσε στα χαρακώματα και ενδεχομένως δυσκολευόταν να γράψει ακόμα και ένα απλό γράμμα προς την οικογένειά του), στην παράθεση ζωγραφικών πινάκων (που από τη φύση τους εμπεριέχουν υποκειμενισμό και πολύ δύσκολα μπορούν να γίνουν αποδεκτοί ως ιστορικές μαρτυρίες), στη συμπερίληψη αφισών προπαγανδιστικού χαρακτήρα (ο οποίος θα πρέπει να καταδεικνύεται με τον πιο σαφή τρόπο προς αποφυγή εσφαλμένων εντυπώσεων), ή ακόμα και στη χρήση φωτογραφιών, όταν αυτή γίνεται με τρόπο ελλιπή και αποσπασματικό ή χωρίς σύνδεση με την κύρια ιστορική αφήγηση του εγχειριδίου (αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι μια κλασική φωτογραφία στρατιωτών σε χαρακώματα πιθανότατα δεν δίνει καμιά πληροφορία σχετικά με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν εκείνη τη στιγμή, αν δηλαδή οι στρατιώτες βρίσκονταν στην πρώτη γραμμή ή σε οχύρωση οπισθοφυλακής κλπ.) (Falaize, Absalon).[18]

- Σε ό,τι αφορά τον βαθμό επίδρασης ή και ενσωμάτωσης των γενικότερων ιστοριογραφικών τάσεων σε σχέση με τον Α΄ ΠΠ στη διδασκαλία της Ιστορίας, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο χώρες.

Στη Γαλλία είναι πολύ έντονη η ενσωμάτωση των νέων ιστοριογραφικών τάσεων. Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 έχουμε μια προϊούσα υιοθέτηση των επιταγών της πολιτισμικής ιστορίας που κυριαρχεί στην επιστημονική ιστοριογραφία της χώρας, με αποτέλεσμα οι έννοιες του «ολοκληρωτικού χαρακτήρα» του πολέμου, της «βιαιοποίησης» της κοινωνίας και των στρατιωτών και της «κουλτούρας του πολέμου» να βρίσκουν ολοένα και μεγαλύτερο έδαφος στη σχολική διδασκαλία. Είναι μια προσέγγιση πολύ ενδιαφέρουσα και άμεσα σχετιζόμενη με τα κυρίαρχα νέα ιστοριογραφικά ρεύματα, η οποία όμως, όπως είδαμε και παραπάνω, προκαλεί και επικρίσεις από όσους πιστεύουν πως με αυτόν τον τρόπο υποβαθμίζεται η σημασία, η πολυπλοκότητα και οι πολλές μοναδικές ιδιαιτερότητες που είχε ο ίδιος ο Α΄ ΠΠ ως μείζον γεγονός της ευρωπαϊκής ιστορίας.

Στην Ελλάδα, όπου η εθνική ιστοριογραφία και γενικά η επιστημονική παραγωγή για τον Α΄ ΠΠ είναι γενικά ισχνές, το ενδεχόμενο της επίδρασης μιας νέας ιστοριογραφικής παραγωγής ή μιας εγχώριας επιστημονικής συζήτησης στη διδασκαλία του Α΄ ΠΠ στο σχολείο ουσιαστικά δεν υφίσταται. Αυτό που παρατηρείται είναι ορισμένες μεμονωμένες προσπάθειες από συγγραφείς σχολικών εγχειριδίων να αξιοποιήσουν την επίδραση της ξένης ιστοριογραφίας και να παραθέσουν την ιστορία του Α΄ ΠΠ μέσα από ένα νέο πρίσμα, πέρα από την παραδοσιακή πολιτικο-στρατιωτική αφήγηση και τη γεγονοτολογική ιστορία - όπως είδαμε νωρίτερα στα παραδείγματα των βιβλίων των Κρεμμυδά, Σκουλάτου, Κόκκινου κ.ά.

4. ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΗ ΜΝΗΜΗ;

Η σημαντικότερη ωστόσο διαφοροποίηση σε ό,τι αφορά την προσέγγιση του θέματος

[18] Γενικότερα για την προβληματική εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας ή εν γένει την προβληματική χρήση των εικόνων στην ιστορική εκπαίδευση βλ. τις διεξοδικές μελέτες του Άγγελου Παληκίδη (2008: 321-362 και 2009: 220-563) που αφορούν την εικονογράφηση στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας όλων των τάξεων και βαθμίδων, όπως επίσης και το βιβλίο του Peter Burke (2003, ιδιαίτερα σσ. 11-25 και 177-198) για τη σημασία του οπτικού υλικού στην ιστορία και τη θέση των εικόνων μεταξύ των ιστορικών πηγών.

του Α΄ ΠΠ στα εκπαιδευτικά συστήματα Ελλάδας και Γαλλίας δεν έχει σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα εγχειρίδια, αλλά πηγάζει από το διαφορετικό βάρος του γεγονότος στην εθνική ιστορία των δύο χωρών και, κυρίως, στη συλλογική μνήμη των ανθρώπων. Για τους Γάλλους ο Α΄ ΠΠ συνεχίζει να είναι ο «Μεγάλος Πόλεμος»: απασχολεί πολύ τον δημόσιο διάλογο, προκαλεί ακόμα και σήμερα διαμάχες και αντιπαραθέσεις, γίνεται ενίοτε εργαλείο χειραγώγησης από τους πολιτικούς (A. Becker, 2006 και 2008. Michel, 2010: 43-49, 100-110). Είναι, με λίγα λόγια, διακύβευμα της μνήμης. Και αυτό αποτυπώνεται και στο σχολείο.[19] Σύμφωνα και με τις επίσημες οδηγίες, «το σχολείο έχει αποστολή να διδάξει την ιστορία του Μεγάλου Πολέμου και εξίσου να μεταδώσει την μνήμη του» (Mazzilli, 2013). Οι μαθητές κάθε χρόνο συμμετέχουν στον εορτασμό της 11ης Νοεμβρίου και μαθαίνουν ότι έχουν χρέος να τιμούν και να μην ξεχνούν «τους νεκρούς της Γαλλίας», όσους έπεσαν για να υπερασπιστούν την πατρίδα τους, όσους έπεσαν θύματα ακραίων βιαιοτήτων και παράλληλα να τους θυμούνται για να επιδιώξουν να μην ξανασυμβεί ποτέ ξανά μια παρόμοια καταστροφή, για να γίνουν αυριανοί πολίτες με αξίες, με ανεκτικότητα, που θα επιδιώξουν το «να ζει κανείς μαζί με τον άλλο». Ο Α΄ ΠΠ αντιμετωπίζεται, συνεπώς, περισσότερο ως ένα ηθικό, πολιτειακό αντικείμενο παρά ως αντικείμενο Ιστορίας (De Cock, 2013. Ledoux, 2013).[20]

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεν πρέπει να εκπλήσσει το γεγονός ότι φέτος, με την επέτειο της Εκατονταετηρίδας, η μνημονική διάσταση του Α΄ ΠΠ στη γαλλική κοινωνία και εκπαίδευση έχει ενταθεί ακόμα περισσότερο. Έτσι, το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας, ως ιδρυτικό μέλος της Επιτροπής για την επέτειο των 100 χρόνων, έχει καλέσει όλα τα σχολεία της χώρας να συμμετάσχουν στις εκδηλώσεις μνήμης της Εκατονταετηρίδας του Α΄ ΠΠ με δραστηριότητες και παιδαγωγικά προγράμματα, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης δράσης με τον τίτλο «Μνήμη και Πολιτειότητα» (ούτε καν «Μνήμη και Ιστορία»!) και με έμφαση «στη διεθνή διάσταση και τον διαγενεακό δεσμό». Οι στόχοι, όπως αναφέρονται στη σχετική οδηγία του γαλλικού υπουργείου, είναι: α) να τονιστεί η δύναμη του γεγονότος (για την Γαλλία και την Ευρώπη), β) να μπει ως προμετωπίδα η εθνική δοκιμασία (η εμπειρία των στρατιωτών, η κινητοποίηση του συνόλου των πολιτών, οι πολύ βαριές συνέπειες του πολέμου για τη γαλλική κοινωνία), γ) να γίνει μια διαθεματική προσέγγιση, ανοιχτή στις μνήμες των άλλων χωρών (με σημαντικό ρόλο για τη λογοτεχνία και τις τέχνες) και δ) να γίνει η σύνδεση με τον Β΄ ΠΠ και την εξέλιξη της ευρωπαϊκής ιδέας.[21]

Ασφαλώς η κατάσταση είναι πολύ διαφορετική στην Ελλάδα. Σε πείσμα των όποιων αναφορών, εκτενών ή περιορισμένων, παραδοσιακών ή μοντέρνων, εντοπίσαμε στα σχολικά βιβλία, ο Α΄ ΠΠ, για λόγους που αποτελούν αντικείμενο μιας ξεχωριστής ανάλυσης, δεν υφίσταται στη συλλογική μνήμη των Ελλήνων, ούτε στην ελληνική του διάσταση, ούτε στην ευρωπαϊκή. Συνεπώς, επί της ουσίας δεν υπάρχει ούτε στο σχολείο. Οι μαθητές στην καλύτερη περίπτωση μαθαίνουν συμβατικά ό,τι τους προσφέρεται για το γεγονός, ακόμα και τότε όμως το προσπερνούν γρήγορα, δεν νιώθουν πως τους αφορά, κάτι που αντίθετα βιώνουν συνηθέστερα με τη Μικρασιατική Καταστροφή ή με τα γεγονότα της δεκαετίας του 1940. Κι αυτό δείχνει ίσως, πέρα από τα λάθη και τις αδυναμίες των προγραμμάτων ή των εγχειριδίων, τα όρια που έχει τελικά η ίδια η σχολική ιστορία ως παράγοντας διαμόρφωσης της ιστορικής συνείδησης.

Ωστόσο, ακόμα και στο αντίθετο παράδειγμα του πληθωρισμού που μόλις αναφέραμε

[19] Έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον η ανάλυση της Suzanne Citron (2008: 46-75, 91-93) για τη θέση που κατέχουν γενικά οι πόλεμοι, αλλά ειδικότερα ο Α΄ ΠΠ, αυτός ο «δίκαιος» για τους Γάλλους πόλεμος, στη γαλλική ιστορική εκπαίδευση.

[20] Για τον γενικότερο προβληματισμό για το εάν η ιστορία και η ιστορική εκπαίδευση θα πρέπει να συμβάλει στη δημοκρατική πολιτειότητα, όπως και για το αν θα πρέπει να συνδέεται με την ηθική απόκριση βλ.: Barton, Levstik, 2008: 48-73, 131-154. Λεμονίδου, 2010: 208-210.

[21] «2014: Les commémorations du Centenaire de la Première guerre mondiale»: οδηγία υπ' αρ. 2013-094 της 7ης Ιουνίου 2013, που στάλθηκε από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας της Γαλλίας σε όλους τους πρυτάνεις της Ακαδημίας και στους ακαδημαϊκούς διευθυντές των υπηρεσιών της εθνικής εκπαίδευσης, προσβάσιμη στο: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=72237.

για το γαλλικό σχολείο, δεν γίνεται λόγος για έναν πληθωρισμό ιστορίας, αλλά για έναν πληθωρισμό μνήμης. Σύμφωνα με πρόσφατες πανεπιστημιακές έρευνες, όταν ζητήθηκε από μαθητές όλων των τάξεων του γαλλικού σχολείου να αναφερθούν σε γεγονότα της εθνικής ιστορίας, αυτοί αναφέρθηκαν περισσότερο από όλα τα άλλα στον Α΄ ΠΠ. Και μάλιστα όχι στις μάχες του ή σε άλλα γεγονότα που σημάδεψαν την ιστορία του, αλλά στις συνθήκες ζωής στα χαρακώματα (την έλλειψη υγιεινής, τις ψείρες, τους αρουραίους κτλ.) (De Cock, 2013b). Η διείσδυση της νέας πολιτισμικής ιστορίας στο σχολείο, οι επιταγές του καθήκοντος της μνήμης φαίνεται ότι εμποδίζουν τελικά την ανάδειξη της ιστορικότητας του πολέμου, που αντιμετωπίζεται με όρους ηθικής και όχι ως ιστορικό γεγονός. Η διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο, όμως, δεν θα έπρεπε να είναι ούτε μόνο ενσυναίσθηση, ούτε μάθημα ηθικής, ούτε – όπως συμβαίνει για το ελληνικό σχολείο– προσκόλληση σε συντηρητικές, «απο-πολιτικοποιημένες» γνώσεις. Θα έπρεπε να είναι πρωτίστως, φρονούμε, η γνώση και η κατανόηση του παρελθόντος.[22] Και αυτός ο στόχος φαίνεται προς το παρόν –για εντελώς διαφορετικούς λόγους στην κάθε χώρα, Γαλλία και Ελλάδα– δύσκολο να επιτευχθεί σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία του Α΄ΠΠ.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ[23]

α) Για τη Γαλλία

Για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Programmes des écoles primaires élémentaires du 23 février 1923, προσβάσιμο στο: http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1923.pdf .
Programmes et instructions à l'école élémentaire, Arrêté du 15 mai 1985, προσβάσιμο στο: http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1985.pdf.
Les cycles à l'école primaire, 1991, προσβάσιμο στο: http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1991.pdf.
Programme de l'école primaire, 1995, Arrêté du 22 février 1995, προσβάσιμο στο: http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1995.pdf.
Arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire, 25 janvier 2002, *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, Hors série n°1 du 14 février 2002, προσβάσιμο στο: http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm.
Programmes d'enseignement de l'école primaire, Arrêté du 9 juin 2008, *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, Hors série n°3 du 19 juin 2002, προσβάσιμο στο: http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm.

Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Relatif au programme d'histoire et de géographie du cycle terminal de la voie générale, Arrêté du 14 juin 1995, *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n°12 spécial du 29 juin 1995.
Programmes des classes de troisième des collèges, Arrêté du 15 septembre 1998, *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, Hors série n°10 du 15 octobre 1998, προσβάσιμο στο: ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/1998/hs10/hs10vol1.pdf.
Programme de l'enseignement de l'histoire-géographie dans le cycle terminal des séries générales, Arrêté du 30 juillet 2002, *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, Hors

[22] Για τη συζήτηση και τον προβληματισμό σε ό,τι αφορά την εμπλοκή μνήμης και ιστορίας και τον ανταγωνισμό μεταξύ «καθήκοντος μνήμης» και «καθήκοντος γνώσης» στο μάθημα της Ιστορίας στο γαλλικό σχολείο βλ. Λεμονίδου, 2010: 213-219.
[23] Καταγράφονται μόνο τα Αναλυτικά Προγράμματα στα οποία αναφερόμαστε μέσα στο κείμενο.

série n°7 du 3 octobre 2002, προσβάσιμο στο: http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs7/default.htm.

Programme d'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, Arrêté du 15-7-2008, *Bulletin officiel*, spécial n° 6 du 28 août 2008, Ministère de l'Éducation nationale, προσβάσιμο στο: http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/52/2/Programme_hist_geo_education_civique_3eme_33522.pdf.

Arrêté du 21 juillet 2010 fixant le programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales, *JORF* n°0199 du 28 août 2010, p. 15600, texte n° 24, προσβάσιμο στο: http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=1FDF7CA8B3E3115E80E1B80C5BC8D6FB.tpdjo03v_3?cidTexte=JORFTEXT000022746978&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id.

β) Για την Ελλάδα

Για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Β.Δ. «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων» (Φ.Ε.Κ. 14Α/30.1.1957).

Β.Δ. 702/1969 «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου» (Φ.Ε.Κ. 218Α/31.10.1969).

Π.Δ. 1034/1977 «Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου» (Φ.Ε.Κ. 347Α/12.11.1977).

Π.Δ. 540/1989 «Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξεως του Δημοτικού Σχολείου» (Φ.Ε.Κ. 226Α/6.10.1989).

Υπουργική Απόφαση αριθμ. 21072α/Γ2 «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου» (Φ.Ε.Κ. 303Β/13.3.2003).

Για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

«Περί του αναλυτικού προγράμματος της Μ. Εκπαιδεύσεως» (Φ.Ε.Κ. 537Α/9.11.1935).

Β.Δ. 672/1961 «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Γυμνασίων της πρώτης βαθμίδος» (Φ.Ε.Κ. 160Α/13.9.1961).

Β.Δ. 723/1969 «Περί των ωρολογίων και των αναλυτικών προγραμμάτων των μαθημάτων των σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως» (Φ.Ε.Κ. 225Α/10.11.1969).

Π.Δ. 373/1978 «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της πρώτης (Α΄) τάξεως Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως, ημερησίου και εσπερινού και της πρώτης (Α΄) τάξεως των Προτύπων Ελληνικών Κλασσικών Λυκείων» (Φ.Ε.Κ. 79Α/15.5.1978).

Π.Δ. 374/1978 «Περί του αναλυτικού προγράμματος της Γ΄ τάξεως του ημερησίου Γυμνασίου και του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος του Εσπερινού Γυμνασίου» (Φ.Ε.Κ. 79Α/15.5.1978).

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

Μελετήθηκαν συνολικά 13 σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας και κυρίως της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία είναι τα εξής, κατά χρονολογική σειρά έκδοσης:

Θεοδωρίδης, Χ. - Λαζάρου, Α. (1939) *Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των Νέων Χρόνων, ΣΤ΄ Γυμνασίου* (Εν Αθήναις, εκδ. Σιδέρη).

Λαζάρου, Α. (1947, 1961, 1965) *Ιστορία των Νεωτάτων Χρόνων, ΣΤ΄ Γυμνασίου* (εν Αθήναις, Ο.Ε.Σ.Β. / Ο.Ε.Δ.Β.).
Σακκαδάκης, Κ. (1969) *Ελληνική ιστορία των νεωτέρων χρόνων, διά την ΣΤ' τάξιν των Δημοτικών Σχολείων* (Αθήναι, Ο.Ε.Δ.Β.).
Καφεντζής, Γ. (1974) *Ιστορία των Νεώτερων Χρόνων, Τάξη ΣΤ΄ Δημοτικού* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
Κρεμμυδάς, Β. (1984) *Ιστορία Νεότερη-Σύγχρονη Ελληνική-Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια, Γ΄ Γυμνασίου* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
Σκουλάτος, Β. - Δημακόπουλος, Ν. - Κόνδης, Σ. (1984) *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη, τεύχος Β΄: Γ΄ Ενιαίου Λυκείου* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
Σφυρόερας, Β. (1991) *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη, Γ΄ Γυμνασίου* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
Ακτύπης, Δ. - Βελαλίδης, Αρ. - Καΐλα, Μ. - Κατσουλάκος, Θ. - Παπαγρηγορίου, Γ. - Χωρεάνθης, Κ. (1997, αναθεωρημένη έκδοση) *Στα νεότερα χρόνια, Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
Κόκκινος, Γ. - Αλεξάκη, Ευγ. - Βατούγιου, Σ. - Γατσωτής, Π. - Κάββουρα, Θ. - Κοντογιώργη, Έ. - Κώστογλου, Αγ.-Ουρ. - Μαρκέτος, Σ. - Παπαθεοδώρου, Γ. - Προύσαλη, Ε. - Ράπτης, Κ. - Συριάτου, Α. (2002) *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου – Γ΄ Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
Ρεπούση, Μ. - Ανδρεάδου, Χ. - Πουταχίδης, Α. - Τσιβάς Α. (2006) *Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού. Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια* (Αθήνα, Π.Ι.-ΥΠ.Ε.Π.Θ).
Λούβη, Ευ. - Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Γ΄ Γυμνασίου* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
Κολιόπουλος, Ι. - Σβολόπουλος, Κ. - Χατζηβασιλείου, Ευ. - Νημάς, Θ. - Σχολινάκη-Χελιώτη Χ. (2007) *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα), Γ΄ Τάξη Γενικού Λυκείου και Δ΄ Τάξη Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
Κολιόπουλος, Ι. - Καλλιανιώτης, Α. - Μιχαηλίδης, Ι. - Μηνάογλου, Χ. (2012) *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, ΣΤ΄ Δημοτικού* (Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος»).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bach A., Dubois J.-P., Manceron G., Pennetier C., Tubiana M. (2010), « Comment réhabiliter les fusillés pour l'exemple de 14-18? » (αναρτήθηκε στις 26/1/2010), προσβάσιμο στο: http://www.ldh-toulon.net/spip.php?article3722.
Barton K.C., Levstik L.S. (2008) *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου (Αθήνα, Μεταίχμιο).
Becker A. (2006) « Politique culturelle, commémorations, et leur usages politiques. L'exemple de la Grande Guerre dans les années 1990 », in: C. Andrieu, M.-C. Lavabre, D. Tartakowsky (Ed.), *Politiques du passé. Usages politiques du passé dans la France contemporaine* (Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence), pp. 27-37.
Becker A. (2008) « La Grande Guerre en 1998 : entre polémiques politiques et mémoires de la tragédie », in: P. Blanchard, I. Veyrat-Masson, *Les guerres de Mémoires. La France et son histoire* (Paris, La Découverte), pp. 83-93.
Becker A., Audoin-Rouzeau S. (2000) *14-18, Retrouver la guerre* (Paris, Gallimard).
Becker J.-J. (1997) *1917 En Europe. L'année impossible* (Paris, Editions Complexe).
Burke P. (2003) *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, μτφρ. Α. Ανδρέου (Αθήνα, Μεταίχμιο).
Citron S. (2008) *Le Mythe National. L'histoire de France revisitée* (Paris, Les Editions de l'Atelier/Editions Ouvrières).
De Cock L. (2013) « L'enseignement de l'histoire : programmes et enjeux » (αναρτήθηκε στις 16/12/2013), προσβάσιμο στο: http://www.democratisation-

scolaire.fr/spip.php?article177.

De Cock L. (2013b) « Des conflits sans histoire », *Le Monde*, 12/10/2013.

Dufrenoy M. (2012) *Enseigner la Première Guerre mondiale au cycle 3*, Master 2, IUFM, Nord Pas de Calais, προσβάσιμο στο: http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/76/07/28/PDF/dufrenoy_manon.pdf.

Falaize B., Absalon O. (χ.χ.) *La Grande Guerre dans les manuels scolaires. Entretien avec Nicolas Offenstadt*, προσβάσιμο στο: http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-et-memoire/reflexion-generale/offenstadt.pdf.

Heimberg Ch. (2013) « Ne pas pleurer seulement, mais comprendre », *Le Monde*, 12/10/2013.

Jarraud F., Meyniac J.-P. (2013) « *La Grande Guerre au collège et au lycée* » (αναρτήθηκε στις 12/11/2013), προσβάσιμο στο: http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/12112013Article635198363318471720.aspx).

Ledoux S. (2013) « La fonction des guerres dans le récit scolaire », *Le Monde*, 12/10/2013.

Loez A. (2009) « La fabrique scolaire de la "culture de guerre" », in L. De Cock, E. Picard (Ed.), *La fabrique scolaire de l'Histoire* (Marseille, Agone), pp. 93-103.

Mazzilli A. (2013) « *La Grande Guerre enseignée aux enfants du primaire* » (αναρτήθηκε στις 12/11/2013), προσβάσιμο στο: http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/12112013Article635198363318471720.aspx.

Michel J. (2010) *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France* (Paris, PUF).

Nora P. (Ed.) (1997) *Les lieux de mémoire* (Paris, Gallimard).

Offenstadt N. (2009) *Les fusillés de la Grande Guerre et la mémoire collective (1914-2009)* (Paris, Odile Jacob).

Prost A., Winter J. (2004) *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie* (Paris, Gallimard).

Wirth L. (2013) « La place de la Première Guerre mondiale dans les programmes scolaires » (αναρτήθηκε στις 1/3/2013), προσβάσιμο στο: http://centenaire.org/fr/enseignement/la-place-de-la-premiere-guerre-mondiale-dans-les-programmes-scolaires.

Γιώτης Γ. (2012) *Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914 και εξής),* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή στο Τμήμα ΠΤΔΕ του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κόκκινος Γ. (2003) *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης* (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Κόκκινος Γ. (2008) «"Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης": Ενδεικτικές όψεις της παθολογίας της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η στάση της διανόησης και η συλλογική ψύχωση για το εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Δημοτικού», στο: Α. Π. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (Αθήνα, Μεταίχμιο), σσ. 21-67.

Λεμονίδου Έ. (2010) «Επίμαχα ή συγκρουσιακά ζητήματα στο μάθημα της Ιστορίας στη Γαλλία», στο: Γ. Κόκκινος, Δ. Κ. Μαυροσκούφης, Π. Γατσωτής, Έ. Λεμονίδου, *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας* (Αθήνα, Νοόγραμμα), σσ. 201-246.

Παληκίδης Α. (2008) «Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας», στο Α. Π. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (Αθήνα, Μεταίχμιο), σσ. 321-362.

Παληκίδης Α. (2009) *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950-2002)* (Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη).

Γνώσεις και αξίες στα προγράμματα κοινωνικών σπουδών του ελληνικού νηπιαγωγείου

Βασίλειος ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΗΣ
Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Κρήτης

Περίληψη: Η θέση των Κοινωνικών Σπουδών στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου θεωρείται ως ιδιαίτερα σημαντική διότι προάγει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου, την ένταξή του στο κοινωνικό περιβάλλον, σύμφωνα με τις εκάστοτε επικρατούσες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες. Μέσα από τους κλάδους σπουδών που συνδέονται με τις Κοινωνικές Σπουδές (Ιστορία, Θρησκευτικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Κοινωνιολογία, Οικονομία) παρέχονται οι απαραίτητες γνώσεις στους αναπτυσσόμενους ανθρώπους για την ιστορική και πολιτισμική ταυτότητα της κοινωνίας στην οποία ζουν και υποβοηθούνται να ενταχθούν αρμονικά σε αυτήν. Έτσι, μέσα κυρίως από τις Κοινωνικές Σπουδές μεταδίδονται στα μικρά παιδιά γνώσεις, στάσεις, μορφές συμπεριφοράς, πολιτισμικά πρότυπα, κοινωνικές, πολιτικές, θρησκευτικές αξίες και σταδιακά διαμορφώνονται οι νέοι πολίτες Σκοπός της εργασία μας αυτής είναι η ανίχνευση της θέσης των περιεχομένων, των γνώσεων, στάσεων, αξιών που περιλαμβάνονται και μεταδίδονται από τις κοινωνικές σπουδές στα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού νηπιαγωγείου από το πρόγραμμα του 1896 έως το Δ.ΕΠ.Π.Σ. του 2003. Θα ερευνηθούν τα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου όσο αφορά το μέρος των κοινωνικών σπουδών ως προς τα προαναφερόμενα ζητήματα και θα ακολουθήσει σύγκριση των δεδομένων που αφορούν κάθε αναλυτικό πρόγραμμα με εκείνα των υπόλοιπων προγραμμάτων.

SummarySocial studies constitute an important area of the curriculum for the Greek Kindergarten. The major objectives of the social studies curriculum for preschool education give to the children the opportunity to attain successfully significant concepts in the fields of history, religion, geography, cultural diversity and environment treatment. The social studies curriculum gives to the kindergarten teacher the chances to teach several themes and to guide children to their self-understanding and their socialization process in order to become democratic and active citizens. Through the disciplines associated with the Social Studies (History, Religious, Social and Political Education, Sociology, Economics) provided the necessary knowledge in developing people for the historical and cultural identity of the society in which they live and are assisted to integrate harmoniously in this. So, mainly through the Social Studies school transmits to young children knowledge, attitudes, behaviors, cultural patterns, social, political, religious values and gradually forms the new citizens. The aim of this paper is to detect the position of the contents, knowledge, attitudes, values contained and transmitted by social studies in the curriculum of the Greek kindergarten program from 1896 to 2003. We study the part of social studies in Greek kindergarten curricula about the above issues and we discuss about the data from each curriculum.

1. Εισαγωγή

Η Θέση των Κοινωνικών Σπουδών (Κ.Σ.) στο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) θεωρείται ως ιδιαίτερα σημαντική διότι προάγει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου, την ένταξή του στο κοινωνικό περιβάλλον, συντελεί στη δημιουργία ευαίσθητων προσωπικοτήτων και υπεύθυνων πολιτών (Allen, 1996˙ Martorella, 1994). Μέσα από τους κλάδους σπουδών ή τα μαθήματα που συνδέονται με τις Κ.Σ. (Ιστορία, Θρησκευτικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Κοινωνιολογία, Οικονομία) παρέχονται οι απαραίτητες γνώσεις στους αναπτυσσόμενους ανθρώπους για την ιστορική και πολιτισμική ταυτότητα της κοινωνίας στην οποία ζουν και υποβοηθούνται να ενταχθούν αρμονικά σε αυτήν (Jacobs & Crowley, 2007). Έτσι, μέσα κυρίως από τα μαθήματα αυτά μεταδίδονται στη νέα γενιά γνώσεις, στάσεις, μορφές συμπεριφοράς, πολιτισμικά πρότυπα, κοινωνικές, πολιτικές και θρησκευτικές αξίες και διαμορφώνονται οι νέοι πολίτες που θα διατηρήσουν ή

θα αλλάξουν την κοινωνία (Jacobs & Crowley, 2007). Αυτή η διαμόρφωση των μαθητών λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διαδρομή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο (Spodek, 1969˙ Κουτσουβάνου, 2002). Η διαμόρφωση του νέου μέλους της κοινωνίας αρχίζει φυσικά από την οικογένεια, αλλά ως διαδικασία που ακολουθεί συγκεκριμένους και ορισμένους από την πολιτεία σκοπούς, και διεξάγεται με συγκεκριμένη μεθόδευση από κατάλληλα εκπαιδευμένα πρόσωπα ξεκινάει από το νηπιαγωγείο ως πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κουτσουβάνου, 2002). Η θέση αρκετών επιμέρους γνωστικών αντικειμένων των Κ.Σ. ιδίως της Ιστορίας και των Θρησκευτικών, αλλά και της γνώσης του εγγύς περιβάλλοντος (σπίτι, γειτονιά, επαγγέλματα, μέσα μεταφοράς, Μ.Μ.Ε.) ήταν κομβική σε όλα τα Α.Π. του ελληνικού νηπιαγωγείου (Κιτσαράς, 2004). Άλλωστε, από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον αναδύονται και τα θέματα που απασχολούν το παιδί και προσεγγίζονται στο νηπιαγωγείο (D' Addesio et al., 2005˙ Jacobs & Crowley, 2007˙ Δαφέρμου κ.ά., 2006). Σκοπός της εργασία μας αυτής είναι η ανίχνευση της θέσης των Κ.Σ. στα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού νηπιαγωγείο από το πρόγραμμα του 1896 έως το ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του 2003, στο οποίο και θα επικεντρωθούμε περισσότερο.

2.1 Οι Κοινωνικές Σπουδές στο Πρόγραμμα του 1896

Το πρώτο πρόγραμμα για το ελληνικό νηπιαγωγείο δημοσιεύεται το 1896 στο Βασιλικό Διάταγμα της 30-4-1896 «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων», ΦΕΚ 68/23.5.1896, Τευχ. Α΄. Ως σκοπός του νηπιαγωγείου τίθεται η σωματική και πνευματική «επίρρωσις» των παιδιών η προετοιμασία τους για το δημοτικό σχολείο με σεβασμό στη γαλήνη και τη χαρά που θα νιώθουν στην ψυχή τους . Το νηπιαγωγείο διακρίνεται σε τρεις τάξεις ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, καθορίζονται οι παιδιές και οι σωματικές, ρυθμικές και αισθητηριακές ασκήσεις και η διδασκαλία στοιχείων ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής γεωμετρίας, κηπουρικές και καλλιτεχνικές εργασίες, ενασχόληση με τα δώρα του Φραίμπελ, εκμάθηση ποιημάτων (Βασιλικό Διάταγμα 1896).

Όσον αφορά το θέμα της εργασίας μας με το πρόγραμμα του 1896 δίδεται έμφαση στη θρησκευτική ανάπτυξη των παιδιών και σε όλες τις τάξεις υπάρχει το μάθημα των θρησκευτικών και τα διηγήματα ηθικοθρησκευτικού περιεχομένου. Δεν γίνεται αναφορά σε μαθήματα ιστορίας και σε θέματα κοινωνικού περιβάλλοντος, όπως θα περίμενε κανείς, αλλά ενδεχομένως κάποιες τέτοιες θεματικές να προσεγγίζονται μέσα από το μάθημα της «Πραγματογνωσίας» που αφορά προφανώς γνωριμία με στοιχεία του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Γενικά, το πρόγραμμα του 1896 αποτελεί έναν εβδομαδιαίο κατάλογο δραστηριοτήτων οργανωμένων σε ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά δεν προσδιορίζει στόχους μάθησης, διδακτέα ύλη, και δεν παρέχει σχετικές μεθοδολογικές οδηγίες στη νηπιαγωγό (Κιτσαράς 2004). Λόγω της έλλειψης σχετικών τεκμηρίων είναι δύσκολο να περιγραφεί και ο τρόπος υλοποίησης όσων περιλαμβάνει. Ως προς τις κοινωνικές σπουδές, επομένως, η κύρια έμφαση δίδεται στην ηθικοθρησκευτική αγωγή των παιδιών

2.2 Οι Κοινωνικές Σπουδές στο Πρόγραμμα του 1962

Το πρόγραμμα που θεσπίζεται με το Βασιλικό Διάταγμα 494/1962 «Περί του αναλυτικού προγράμματος των νηπιαγωγείων του κράτους», ΦΕΚ 124/6.8.1962, Τευχ. Α΄. αποτελεί το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα για το ελληνικό νηπιαγωγείο. Ως σκοπός του νηπιαγωγείου τίθεται η θρησκευτική, ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση των νηπίων, η καλλιέργεια της γλώσσας, της αριθμητικής σκέψης, η σωματική και αισθητηριακή ανάπτυξη, η αισθητική καλλιέργεια (Βασιλικό Διάταγμα 494/1962). Το πρόγραμμα οργανώνεται σε δέκα μαθησιακές περιοχές: 1. Θρησκευτική Αγωγή, 2. Ηθική και Κοινωνική Αγωγή, 3.Μητρική γλώσσα (Λεκτικαί Ασκήσεις, Παραμύθια, το κουκλοθέατρον, Ποιήματα), 4.Μουσική Αγωγή, 5. Σχηματισμός Αριθμητικών εννοιών, 6.Άσκησις αισθητηρίων, 7.Σωματική αγωγή, 8. Παίγνια, 9. Χειροτεχνικαί ασχολίαι, 10. Κηπουρικαί εργασίαι.

Η Θρησκευτική αγωγή ασκείται μέσω δημιουργίας θρησκευτικών βιωμάτων με προσευχές, τέλεση Αγιασμού, εορτασμό θρησκευτικών εορτών. Η νηπιαγωγός εξηγεί τη σημασία των εορτών ή τελετών και απαντά σε σχετικές απορίες. Σκοπός είναι περισσότερο η τόνωση το θρησκευτικού συναισθήματος παρά ο εμπλουτισμός των θρησκευτικών γνώσεων των παιδιών (Βασιλικό Διάταγμα 494/1962).

Σκοπός της Ηθικής και Κοινωνικής αγωγής είναι η δημιουργία καλών έξεων στα παιδιά, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση της διαμόρφωσης του χαρακτήρα τους. Η διδασκαλία δεν αποβλέπει στην «εντύπωσιν» αφηρημένων ηθικών παραγγελμάτων ή κανόνων συμπεριφοράς, αλλά στην έμπρακτη καλλιέργεια των αρετών της φιλαληθείας, της παρρησίας, της ευγένειας, της καλοσύνης της πειθαρχίας στους κανόνες του σχολείου, του σεβασμού των δικαιωμάτων των άλλων, της συνεργατικότητας της αλληλοβοήθεια, της καθαριότητας και της τάξης. Ευκαιρίες για την επιτέλεση των παραπάνω από όλη τη ζωή στο νηπιαγωγείο και τις δραστηριότητές του (προσαρμογή του παιδιού, παιχνίδι, εκδηλώσεις, συζητήσεις με τη νηπιαγωγό, ατομικές και ομαδικές ασχολίες). Επίσης, σημαντικός παράγοντα είναι η προσωπικότητα της νηπιαγωγού και η συμπεριφορά της προς τα νήπια, η οποία πρέπει να διακρίνεται από σταθερότητα και στοργικότητα απέναντι στα παιδιά (Βασιλικό Διάταγμα 494/1962).

Στο πρόγραμμα αυτό παρατηρούμε ότι η θρησκευτική, ηθική και κοινωνική αγωγή προηγούνται της γλωσσικής και των υπόλοιπων γνωσιακών, σωματικών και αισθητικών πτυχών της ανάπτυξης. Το στοιχείο αυτό μας επιτρέπει να διατυπώσουμε την άποψη ότι στο πρόγραμμα του 1962 δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη του παιδιού ως μέλους του κοινωνικού πλαισίου της τάξης και της κοινωνίας. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι έτσι φαίνεται ότι η αποστολή του νηπιαγωγείου κατά το Βασιλικό Διάταγμα 494/1962 είναι διπλή: κοινωνική και παιδαγωγική (Κιτσαράς, 2004). Ως προς το περιεχόμενα του προγράμματος που μας αφορούν, είναι θετικό το γεγονός ότι προτείνεται να γίνεται επεξεργασία ερεθισμάτων από τον κύκλο εμπειριών του παιδιού από το νηπιαγωγείο και την κοινωνία και δίδεται έμφαση όχι τόσο στην προσφορά και εκμάθηση γνώσεων και αφηρημένων κανόνων, αλλά στη βιωματική (όπως λέμε σήμερα) προσέγγισή τους μέσα στο νηπιαγωγείο σε καταστάσεις της σχολικής ζωής μερικές από τις οποίες αναφέρονται στο πρόγραμμα. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη νηπιαγωγό ως πρότυπο ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης για τα παιδιά. Είναι επίσης σημαντικό το γεγονός ότι για πρώτη φορά αναφέρονται ρητώς οι συγκεκριμένες κοινωνικές αρετές που πρέπει να αναπτυχθούν στα παιδιά.

Το πρόγραμμα του 1962 ανήκει στην τυπολογία των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων (Κιτσαράς, 2004). Καθορίζει τους επιμέρους σκοπούς κάθε μαθησιακής περιοχής και παρέχει τα γενικά πλαίσια περιεχομένων και ύλης στα οποία θα κινηθεί η νηπιαγωγός και περιέχει ελάχιστες μεθοδολογικές οδηγίες προς τη νηπιαγωγό. Ουσιαστικά προσφέρει βασικές κατευθυντήριες γραμμές στόχων, περιεχομένων, μεθόδευσης, αφήνοντας

περιθώρια ελευθερίας στη νηπιαγωγό, εντός των συγκεκριμένων πλαισίων. Σε επίπεδο ιδεολογίας, όπως φαίνεται και από τα σημεία που αναπτύχθηκαν παραπάνω, το πρόγραμμα αντανακλά τις ιδεολογικές τάσεις της δεκαετίας του 1960 στην ελληνική κοινωνία και το πρότυπο «πατρίς – θρησκεία – οικογένεια» (Κιτσαράς, 2004).

2.3 Οι Κοινωνικές Σπουδές στο Πρόγραμμα του 1980

Το πρόγραμμα αυτό θεσπίζεται με Προεδρικό Διάταγμα 476/1980 «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος του νηπιαγωγείου», ΦΕΚ 132/22.5.1980, Τευχ. Α΄, θέτει ως σκοπό του νηπιαγωγείου τη συμπλήρωση και ολοκλήρωση της οικογενειακής ανατροφή με την καλλιέργεια έξεων και τρόπων συμπεριφοράς μέσω των οποίων το παιδί θα αναπτυχθεί σωματικά και νοητικά και θα προσαρμοστεί στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Το νηπιαγωγείο αποσκοπεί να ευνοήσει τη διανοητική, σωματική, ψυχική υγεία του παιδιού και αναλυτικότερα και ειδικότερα την ανάπτυξη της συναισθηματικότητας, της κινητικότητας, των γνωστικών λειτουργιών και της κοινωνικοποίησης. Ειδικότερα, η συναισθηματικότητα αναπτύσσεται μέσα από την υπέρβαση των συναισθηματικών αναγκών που δημιουργούνται στο παιδί κατά την απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον, μέσα από την παροχή ευκαιριών για δημιουργία συναισθηματικών στιγμών ατομικών και ομαδικών στο νηπιαγωγείο και μέσα από την ενθάρρυνση του νηπίου στις προσπάθειές του. Η κοινωνικοποίηση αναπτύσσεται μέσα από την εξασφάλιση προστατευτικού πλαισίου όπου το παιδί θα εντάσσεται στο ανθρώπινο περιβάλλον, την απόκτηση προσωπικών εμπειριών από τη σχέση του με ενήλικες, την αξιολόγηση των ενεργειών του, την αναγνώριση και το σεβασμό των άλλων και των δικαιωμάτων τους, τη συμμετοχή του παιδιού στη διατύπωση και τήρηση κανόνων κοινωνικής ζωής (Προεδρικό Διάταγμα 476/1980). Το πρόγραμμα οργανώνεται σε δέκα γενικά πλαίσια (μαθησιακές περιοχές): 1. Αγωγή της θρησκευτικότητας, 2. Αγωγή της ηθικότητας, 3. Αγωγή της κοινωνικότητας, 4. Αγωγή της αυτονομίας, 5. Κυκλοφοριακή αγωγή, 6. Περιβαλλοντική αγωγή, 7. Αγωγή αντιλήψεως, 8. Αγωγή της νοήσεως, 9. Καλλιτεχνική αγωγή, 10. Μουσική και ρυθμική αγωγή.

Η ανάπτυξη της θρησκευτικότητας επιχειρείται μέσω δημιουργίας θρησκευτικών βιωμάτων με την προετοιμασία θρησκευτικών εορτών που αποτελούν αντικείμενο ημερήσιας ή και εβδομαδιαίας επεξεργασίας, την ομαδική προσευχή, τον εκκλησιασμό και την έμπρακτη εκδήλωση της χριστιανικής αγάπης.

Η αγωγή της ηθικότητας θεωρείται αναγκαία μαζί με την αγωγή της θρησκευτικότητας για την ψυχική καλλιέργεια του νηπίου και εκδηλώνεται με: Α) την αγάπη και τον σεβασμό προς κάθε άνθρωπο (εδώ περιλαμβάνεται η γνωριμία με τη ζωή, τα έθιμα παιδιών από τον υπόλοιπο κόσμο που θα αποτελούν το κέντρο διαφέροντος της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο), Β) την ανάδειξη της αξίας της εργασίας και της ανθρώπινης προσπάθειας, ώστε να αντιληφθούν τα παιδιά τόσο τον αγώνα του ανθρώπου απέναντι στις ανάγκες της ζωής, όσο και την απόδειξη του καθενός ως χρήσιμου στην κοινωνία, Γ) την καλλιέργεια της ειλικρίνειας, της εντιμότητας , του συναισθήματος ευθύνης που πρέπει να προσεχθούν από τη νηπιακή ηλικία, ώστε να οδηγήσουν στη διαμόρφωση ευθέος και υπεύθυνου ανθρώπου. Όλα τα παραπάνω θα πρέπει να παρέχονται όχι σαν σχολική ηθικολογία, αλλά με πρακτικό τρόπο μέσα από διηγήσεις, παιχνίδια,, παραμύθια, κατάλληλα κέντρα διαφέροντος και από το παράδειγμα της νηπιαγωγού.

Η αγωγή της κοινωνικότητας με σκοπό το νήπιο να υπερβεί τον εγωκεντρισμό του και να ενταχθεί στην ομάδα επιχειρείται μέσα από τις ανακοινώσεις του στον κύκλο, από τα παιχνίδια στο διάλειμμα, το σεβασμό των επιλογών των άλλων, την ομαδική εργασία, την

προσφορά δώρων προς συνομήλικους και ενήλικους, την υιοθέτηση τρόπων καλής συμπεριφοράς.

Η αγωγή της αυτονομίας ξεκινάει από την ανάπτυξη της αυτοεξυπηρέτησης του παιδιού και ολοκληρώνεται με την ανάληψη και προσφορά συγκεκριμένων έργων και υπηρεσιών στο νηπιαγωγείο.

Η κυκλοφοριακή αγωγή με σκοπό να βοηθήσει το παιδί στην ασφαλή κυκλοφορία του περιλαμβάνει τη διδασκαλία των κύριων σημάτων και κανόνων οδικής κυκλοφορίας.

Η περιβαλλοντική αγωγή σκοπεύει να καθοδηγήσει το νήπιο στην κατανόηση της σημασίας διαφύλαξης του φυσικού περιβάλλοντος με την γνωριμία κανόνων και πρακτικών καθαριότητας από το στενό σχολικό και οικιακό πλαίσιο έως το πλαίσιο της χώρας.

Ως μεθοδολογική προσέγγιση προτείνεται η εφαρμογή των κέντρων διαφέροντος και επισημαίνεται ανάμεσα στα άλλα η ευθύνη της νηπιαγωγού να εμπνεέι στα παιδιά την αγάπη για παραδόσεις, έθιμα, γιορτές *«συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση και συνέχιση της φυσιογνωμίας της φυλής μας»* (Προεδρικό Διάταγμα 476/1980).

Το πρόγραμμα του 1980 φαίνεται να κινείται σε γενικές γραμμές στο ίδιο πλαίσιο με εκείνο του 1962 (Κιτσαράς, 2004), αλλάζοντας φραστικά κυρίως και όχι ουσιαστικά τις μαθησιακές περιοχές των κοινωνικών σπουδών και διακρίνοντας την αγωγή της ηθικότητας από εκείνη της κοινωνικότητας, η οποία εδώ λαμβάνει περισσότερο υπόψη τα προσωπικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του νηπίου. Οι μεθοδολογικές οδηγίες που παρέχονται είναι πλουσιότερες με κύρια την εφαρμογή των κέντρων διαφέροντος και, επομένως, της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας (Κιτσαράς 2004). Οι στόχοι του προγράμματος είναι περισσότερο αναλυτικοί και ευκρινείς και τα περιεχόμενα έχουν διευρυνθεί. Η ζωή στην πόλη και τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αρχίζουν να παρουσιάζονται οδηγούν στην εισαγωγή των μαθησιακών περιοχών της κυκλοφορικής και περιβαλλοντικής αγωγής. Και σε αυτό το πρόγραμμα δίδεται έμφαση όχι στις αφηρημένες γνώσεις αλλά στις βιωματικές συνθήκες μέσα από τις οποίες συντελείται η αγωγή και τονίζεται ιδιαίτερα το ηθικό πρότυπο της νηπιαγωγού.

2.4 Οι Κοινωνικές Σπουδές στο Πρόγραμμα του 1989

Το πρόγραμμα του 1989 αυτό θεσπίζεται με Προεδρικό Διάταγμα 486/1989 «Αναλυτικό και ημερήσιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου», ΦΕΚ 208/1989, Τευχ. Α΄, και θέτει ως σκοπό του την υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξης των νηπίων, ψυχοκινητικής, κοινωνικο-συναισθηματικής, ηθικής και θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής, καθώς και της καλλιέργειας δεξιοτήτων (Προεδρικό Διάταγμα 486/1989) σε συμφωνία με τον ανάλογο στόχο του νηπιαγωγείου. Το πρόγραμμα οργανώνεται σε πέντε τομείς ανάπτυξης του παιδιού (μαθησιακές περιοχές): 1. Ψυχοκινητικό, 2. Κοινωνικο-συναισθηματικό, 3. Αισθητικό, 4. Νοητικό, 5. Δεξιότητες (Προγραφικές, Προαναγνωστικές, Προμαθηματικές).

Ο κοινωνικοσυναισθηματικός τομέας με ευρύτερο στόχο την αρμονική συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου χωρίζεται σε έξι επιμέρους ενότητες, καθεμιά από τις οποίες έχει δικούς της στόχους και περιεχόμενα: 1. Οι προσωπικές σχέσεις του νηπίου με τους συνομηλίκους, τη νηπιαγωγό, τους ενηλίκους και η θετική στάσης προς το φυσικό περιβάλλον αποσκοπούν στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων σε κλίμα αποδοχής και ασφάλειας, στη διαμόρφωση θετικής στάσης

προς το περιβάλλον, την εργασία τα προϊόντα της, μέσα από δραστηριότητες επαφής με τους άλλους και με τα αντικείμενα. 2. Η διαμόρφωση μικρών ομάδων από τα παιδιά και οι αλληλεπιδράσεις τους στοχεύουν στην προαγωγή της συνεργασίας και στη λύση των συγκρούσεων μέσα από συλλογικές δραστηριότητες. 3. Η συγκρότηση ευρύτερων και οργανωμένων ομάδων από τα παιδιά στοχεύει στην ανάπτυξη κοινά αποδεκτών κανόνων, τρόπων εργασίας, τόνωση του αισθήματος ισοτιμίας και υπευθυνότητας μέσα από ομαδικές δραστηριότητες ανάληψης και δημιουργίας ομαδικών έργων. 4. Η επαφή με τον κόσμο των ενηλίκων και τον κόσμο των παιδιών αποσκοπεί στην απόκτηση ανάλογων εμπειριών από τα παιδιά, στη διαμόρφωση της ταυτότητας του πολίτη, στην αγάπη προς την πατρίδα, στο σεβασμό και την αποδοχή των άλλων και ιδιαίτερα των διαφορετικών (μειονότητες, ΑΜΕΑ) μέσα από ένα πλήθος ανάλογων δραστηριοτήτων που σκοπό έχουν να φέρουν σε επαφή τα νήπια με τους ενήλικους, την κοινωνική ζωή, τον πολιτισμό, την ιστορία, τα έθιμα της χώρας, την επαφή με τη διαφορετικότητα, αλλά και την προετοιμασία για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. 5. Οι κανόνες της κοινωνικής ζωής και η συμβολή τους στην ηθική ανάπτυξη και αυτονομία του παιδιού αποσκοπούν στην οικοδόμηση κοινωνικών αξιών μέσα από παιχνίδια, συζητήσεις και άλλες δραστηριότητες που τον αλληλοσεβασμό, την ειλικρίνεια, την υπευθυνότητα, την αίσθηση του δικαίου. 6. Η θρησκευτική ζωή του νηπίου αποσκοπεί στην επαφή του με την ορθόδοξη πίστη και λατρεία και τη γνωριμία με τα γνήσια στοιχεία της χριστιανικής παράδοσης μέσα από διηγήσεις προσευχές, γνωριμία με έργα χριστιανικής τέχνης, και δραστηριότητες σχετικές με θρησκευτικά εθιμικά στοιχεία.

Τέλος, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας προάγεται μέσα από καταστάσεις προβληματισμού που αφορούν την κοινωνική ζωή (Προεδρικό Διάταγμα 486/1989).

Το πρόγραμμα του 1989 ανήκει στον τύπο των curriculum με αναφορά στόχων, περιεχομένων μάθησης, μεθοδολογικών οδηγιών (Βενιζέλου κ.ά., 1990˙ Κιτσαράς, 2004˙ Χρυσαφίδης, 2004). Όσον αφορά τον χώρο των κοινωνικών σπουδών, φαίνεται ότι μέσα από τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα επιχειρείται να καλυφθούν κατά το δυνατόν όλες οι προϋπάρχουσες στα δύο προηγούμενα προγράμματα επιδιώξεις. Έτσι, όλα όσα αφορούν την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της συνεργασίας, τη στάση απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, την υιοθέτηση κοινωνικών αρετών και συμπεριφοράς τη θρησκευτική ανάπτυξη εμπεριέχονται και σε αυτό το πρόγραμμα. Νέα στοιχεία αποτελούν η αναφορά στην προετοιμασία για μετάβαση στο δημοτικό σχολείο και η διεύρυνση της διαφορετικότητας σε ανθρώπους με ιδιαίτερες ανάγκες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα του 1989 πλαισιώθηκε και υποστηρίχθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα από *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγεί-βιβλίο νηπιαγωγού* (Βενιζέλου κ.ά., 1990) που περιείχε αρκετές ιδέες και μεθοδολογικες οδηγίες στις νηπιαγωγούς για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων για όλους του τομείς.

2.5 Οι Κοινωνικές Σπουδές στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών 2003

Το ισχύον πρόγραμμα δημοσιεύτηκε το 2002, αλλά η εφαρμογή του άρχισε από το διδακτικό έτος 2006-2007, όταν εκδόθηκε ο *Οδηγός Νηπιαγωγού* (Δαφέρμου κ.ά. 2006), ένα υποβοηθητικό βιβλίο που διανέμεται από το υπουργείο Παιδείας στις νηπιαγωγούς για να τις υποστηρίξει στην εφαρμογή του νέου curriculum. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003) για το ελληνικό Νηπιαγωγείο εφαρμόζει τη διαθεματική προσέγγιση (Χρυσαφίδης, 2009) και αποτελείται από πέντε ευρύτερα γνωστικά αντικείμενα: 1) Παιδί και Γλώσσα (προφορική επικοινωνία, ανάγνωση, γραφή και γραπτή επικοινωνία), 2) Παιδί και Μαθηματικά, 3) Παιδί και Περιβάλλον (Ανθρωπογενές περιβάλλον, Φυσικό Περιβάλλον), 4) Παιδί, Δημιουργία και Έκφραση (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Φυσική Αγωγή, Μουσική) και 5)Παιδί και Πληροφορική.

Οι Κ.Σ. εντάσσονται στο Πρόγραμμα Σπουδών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. με τίτλο «Παιδί και Περιβάλλον» και στον άξονα *Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση* που διαφοροποιείται από τον άξονα *Φυσικό περιβάλλον και Αλληλεπίδραση*, ο οποίος περιλαμβάνει την προσέγγιση γνώσεων των Φυσικών Επιστημών (φυσικά φαινόμενα, ιδιότητες και χαρακτηριστικά υλικών, πλανήτες κ.ά.). Στον άξονα *Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση* προσεγγίζονται βασικές έννοιες και διαδικασίες της Γεωγραφίας, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, καθώς και στοιχεία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας και της Κυκλοφοριακής Αγωγής (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2002α:3). Προτείνεται όλες οι δραστηριότητες, ομαδικές και ατομικές, να ξεκινούν από τις προηγούμενες γνώσεις και τις ανάγκες των παιδιών, να «ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα, την ανταλλαγή ιδεών και να οδηγούν σε νέες γνώσεις» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003). Τα θέματα πρέπει να ενδιαφέρουν τα παιδιά, τα οποία επιλέγουν τρόπους, υλικά, μέσα για να μελετήσουν κάθε θέμα. Έτσι, τα γεγονότα, τα φαινόμενα, οι έννοιες, οι διαδικασίες που εξετάζονται στο πλαίσιο των Κ.Σ. προσεγγίζονται διαθεματικά, δηλαδή μέσα από ποικίλα θέματα. Κάθε θέμα που μπορεί να άπτεται κυρίως των Κ.Σ. είναι δυνατόν να προσεγγίζεται και μέσα από διαδικασίες και γνώσεις που εντάσσονται σε άλλους κλάδους σπουδών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. - όπως η Γλώσσα τα Μαθηματικά, η γνώση του Φυσικού Περιβάλλοντος, η Πληροφορική, οι εφαρμογές της Αισθητικής Αγωγής – επιτυγχάνοντας αντίστοιχους στόχους (Ντολιοπούλου & Σουσλόγλου, 2007). Επομένως, οι έννοιες των Κ.Σ. προσεγγίζονται μέσα από κατάλληλα επιλεγμένα θέματα (διαθεματικά) και κάθε θέμα είναι δυνατόν να προσεγγίζεται με δραστηριότητες από ποικίλους κλάδους σπουδών (διακλαδικά) «φωτίζοντας» διάφορες πτυχές του (Χρυσαφίδης, 2009˙ Σφυρόερα, 2002).

Ο άξονας *Ανθρωπογενές περιβάλλον και Αλληλεπίδραση* αποτελείται από δύο επιμέρους άξονες (υποάξονες):

Α) *Το παιδί στο Νηπιαγωγείο και η σχέση του με τους άλλους.* Στον υποάξονα αυτόν περιλαμβάνονται στόχοι που αφορούν την ανάπτυξη των ικανοτήτων κοινωνικοποίησης και ένταξης του παιδιού στα κοινωνικά πλαίσια (οικογένεια, σχολείο, συνοικία-χωριό) στα οποία ανήκει. Εδώ ανήκουν οι στόχοι ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης του παιδιού, της συνειδητοποίησης της μοναδικότητάς του ως προσώπου, οι στόχοι της αντίληψης και της αποδοχής των άλλων ως ισότιμων μελών των κοινωνικών ομάδων και η ανάπτυξη συνεργασίας μαζί τους. Εδώ εντάσσονται όλες εκείνες οι δράσεις που αφορούν τη γνωριμία του παιδιού με το στενό κοινωνικό του περιβάλλον, με το μικρόκοσμό του, ο οποίος είναι ιδιαίτερα πολύπλοκος (π.χ. ατομικές διαφορές, πολυπολιτισμικότητα) και γι' αυτό ο εκπαιδευτικός έχοντας «συνείδηση της πολυπλοκότητας του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003) οφείλει να αξιοποιεί τις σχετικές εμπειρίες των παιδιών, τις πολιτισμικές τους καταβολές και να τα οδηγεί στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο εντοπισμός και ο σεβασμός των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ ανθρώπων του ίδιου κοινωνικού πλαισίου ή μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών πλαισίων επιχειρείται μέσω των κατάλληλων περιγραφών και συγκρίσεων.

Β) *Το παιδί στο ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον.* Στον υποάξονα αυτόν εντάσσονται οι δράσεις που αφορούν την γνωριμία με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στην ιστορική και γεωγραφική του διάσταση. Η διαπίστωση της μεταβολής του περιβάλλοντος στο χώρο και στο χρόνο, η προσέγγιση επιτευγμάτων της τεχνολογίας (π.χ. Μ.Μ.Ε., μέσα μεταφοράς, εργαλεία και μηχανές της καθημερινής ζωής και των επαγγελματιών), η προσέγγιση ιστορικών γεγονότων και προσώπων, ζητήματα που αφορούν την κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος στις ευρύτερες χρονικές-ιστορικές και χωρικές-γεωγραφικές διαστάσεις ανήκουν στον υποάξονα αυτόν (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003).

Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι οι δύο αυτοί υποάξονες δεν επανέρχονται κατά την αναλυτική περιγραφή των επιδιώξεων και των προτεινόμενων δραστηριοτήτων του άξονα *Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση,* ούτε αναφέρονται σε άλλο σημείο του

Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους λαμβάνει υπόψη για να γνωρίζει σε ποια πτυχή του κοινωνικού περιβάλλοντος (εγγύτερο ή ευρύτερο) αναφέρονται οι δραστηριότητες που αναπτύσσει με τα παιδιά. Περισσότερη καθοδήγηση ή εμπλοκή αυτών των υποαξόνων στο σχεδιασμό της διδασκαλίας δεν προβλέπεται, υπό την έννοια ότι στη συνέχεια, όταν παρουσιάζονται αναλυτικά οι επιδιώξεις του άξονα *Ανθρωπογενές περιβάλλον και Αλληλεπίδραση,* δεν κατανέμονται από τους συντάκτες του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στους δύο υπό συζήτηση υποάξονες. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί δηλαδή ότι στη συνέχεια «ξεχνιούνται» οι υποάξονες αυτοί.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τις ικανότητες που σχετίζονται με τις Κ.Σ. και επιδιώκεται να αναπτύξουν τα παιδιά μέσα από σχετικές προτεινόμενες δραστηριότητες, όπως διατυπώνονται στον άξονα *Ανθρωπογενές περιβάλλον και Αλληλεπίδραση* του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο.

- Η πρώτη επιδίωξη αφορά στο ίδιο το πρόσωπο κάθε παιδιού και αναφέρεται στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του μέσα από την κατάκτηση της αυτογνωσίας του. Συστήνεται να παρέχονται στα παιδιά εμπειρίες ανάληψης δράσεων, πρωτοβουλιών και ευθυνών στο πλαίσιο του παιχνιδιού αλλά και των οργανωμένων δραστηριοτήτων (π.χ. ελεύθερη συμμετοχή σε δημοκρατική συζήτηση). Γίνεται αναφορά στο δικαίωμα του παιδιού στο λάθος και υπονοείται η παιδαγωγική του αντιμετώπιση.
- Επόμενος στόχος-επιδίωξη είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας στο πλαίσιο ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων π.χ. επαφές ερωτήσεις-συνεντεύξεις με ενηλίκους εκτός σχολείου, πρόσκληση ενηλίκων στο σχολείο κατά τη διερεύνηση θεμάτων. Όσον αφορά τη συνεργασία με συνομήλικους, αυτή ξεκινά από την παροχή και την αποδοχή βοήθειας προς και από άλλα παιδιά, διαδικασία που οδηγεί στον επόμενο στόχο, την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των παιδιών μέσω της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης. Εδώ προτείνονται δραστηριότητες που έχουν σχέση με τη λειτουργία των ομάδων, τη συζήτηση των προβλημάτων (συγκρούσεις, εντάσεις) που προκύπτουν από τη μεταξύ τους συνεργασία, τον καθορισμό των προσωπικών ορίων του καθενός, αλλά και τη θέσπιση των κανόνων λειτουργίας της ομάδας και της τάξης. Ακολουθούν οι επαφές με ενήλικες εκτός του σχολείου (συνεντεύξεις με ενηλίκους, πρόσκληση ενηλίκων στο σχολείο κατά τη διερεύνηση θεμάτων) (Jacobs & Crowley, 2007).
- Μέσα από την επαφή με τους άλλους επιδιώκεται τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν αφενός τη μοναδικότητά τους ως προσώπων με ξεχωριστά χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, ικανότητες, επιθυμίες, κουλτούρα), αλλά και την ομοιότητά τους με τα υπόλοιπα παιδιά σε βασικές πτυχές της προσωπικότητας (π.χ. ανάγκες, επιθυμίες, συναισθήματα). Στο πλαίσιο αυτό αρχίζουν να συνειδητοποιούν την έννοια της διαφορετικότητας όπως εμφανίζεται τόσο στο εγγύς όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον και να προσεγγίζουν την έννοια της ισότητας των ανθρώπων ως αυτόνομων προσώπων και αξιών. Εντοπίζουν τις διαφορές (σωματικές, πολιτισμικές, εθνικές, θρησκευτικές με άλλους ανθρώπους – προτεινόμενες δραστηριότητες: ακρόαση μουσικής άλλων λαών, γιορτή με φαγητά άλλων λαών), αποδέχονται το δικαίωμα στη διαφορά, ενδιαφέρονται για τις ανάγκες που δημιουργούνται στους ανθρώπους αυτούς ένεκα της διαφοράς τους (Α.Μ.Ε.Α., μετανάστες, παιδιά του τρίτου κόσμου) και ευαισθητοποιούνται στην αντιμετώπισή τους. Η συγκρότηση ομάδων με παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και διαφορετικές ικανότητες βοηθά στην αποδοχή της διαφορετικότητας.
- Η γνώση των θρησκευτικών παραδόσεων που αναφέρονται στη χριστιανική πίστη, λατρεία και στα ανάλογα έθιμα συνδέονται ρητά με την καλλιέργεια των συναισθημάτων αγάπης και αδελφοσύνης μεταξύ όλων των ανθρώπων και «προς όλα τα πλάσματα της γης», αναδεικνύοντας το μέγιστο μήνυμα του Χριστιανισμού, την αγάπη προς κάθε ανθρώπινο ον και προς το περιβάλλον. Εδώ οι χριστιανικές εορτές

και τα σχετικά έθιμα αποτελούν σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη του συναισθήματος της αγάπης προς όλους τους ανθρώπους.

- Αν οι στόχοι που προηγήθηκαν μπορούν να χαρακτηριστούν ως περισσότερο κοινωνικοί/συναισθηματικοί, αφού αφορούν την ανάπτυξη της κατανόησης και αποδοχής του εαυτού και των άλλων, στη συνέχεια του άξονα *Ανθρωπογενές περιβάλλον και Αλληλεπίδραση* ακολουθούν στόχοι που έχουν έντονο το γνωστικό στοιχείο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2002β:14): κανόνες υγιεινής, αλληλεπίδραση ανθρώπου περιβάλλοντος, κατανόηση ιστορικού χρόνου, γεωγραφικές έννοιες, χωρικές δεξιότητες. Ο γνωστικός χαρακτήρας των στόχων αυτών δεν καταργεί και την κοινωνική τους διάσταση, αντίθετα, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί και να την ευνοεί υποβοηθώντας γνωστικά την επίτευξη κοινωνικών στόχων (π.χ. η καλύτερη κατανόηση του χρονολογικού πλαισίου ενός γεγονότος βοηθά στην βαθύτερη κατανόηση της σημασίας του ίδιου του γεγονότος).
- Ακολουθούν, λοιπόν, στόχοι που αναφέρονται σε κανόνες προσωπικής υγιεινής και προστασίας μέσω δραστηριοτήτων σχετικών με την υγιεινή διατροφή, την αποφυγή χρήσης ουσιών (π.χ. τσιγάρο), την παροχή υπηρεσιών υγείας (π.χ. ο γιατρός, το νοσοκομείο κ.ά.), την επισήμανση τρόπων προστασίας από φυσικά φαινόμενα.
- Η γνώση του εγγύς περιβάλλοντος αποτελεί άλλον έναν γνωστικό στόχο, αφού αναφέρεται στη γνώση του σπιτιού, του σχολείου, του τρόπου κατασκευής τους, της γειτονιάς και της αλλαγής της στο πέρασμα του χρόνου, στη γνώση του ονόματος της πόλης και της διεύθυνσης κατοικίας των παιδιών.
- Οι γνωστικοί στόχοι συνεχίζονται με τη γνώση του ευρύτερου περιβάλλοντος και της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με αυτό (δραστηριότητες εποχικές: θέρος, τρύγος, σπορά , παραγωγή και κατανάλωση προϊόντων, επίδραση του ανθρώπου προς το περιβάλλον). Εδώ εντάσσεται και η οικολογική ευαισθητοποίηση των παιδιών, η οποία είναι απαραίτητο να έχει γνωστικές βάσεις και δομές (π.χ. διαδικασίες παραγωγής, κατανάλωσης και απόρριψης προϊόντων και υλικών). Η οικολογική ευαισθητοποίηση, η οποία αποτελεί ξεχωριστό και αυτόνομο στόχο του Δ.Ε.Π.Π.Σ., έχει κοινωνική διάσταση αλλά στηρίζεται σε γνωστική βάση και οδηγεί σε ανάλογες δράσεις των παιδιών στο άμεσο περιβάλλον (σπίτι, σχολείο, γειτονιά, ανακύκλωση).
- Ακολουθεί άλλος ένας γνωστικός στόχος, η κατανόηση συμβόλων σχεδιαγραμμάτων και χαρτών, ο τρόπος κατασκευής του χάρτη, με τη δημιουργία του χάρτη της τάξης, της αυλής, της γειτονιάς (Jacobs & Crowley, 2007), ο εντοπισμός των γεωγραφικών στοιχείων σε αυτόν, η άσκηση διαδρομών πάνω σε χάρτη, η χρήση γεωγραφικών όρων (Martorella, 1994).
- Η γνώση των μέσων μεταφοράς και επικοινωνίας, η ταξινόμησή τους σε κατηγορίες, η κατανόηση του σκοπού χρήσης τους και της χρησιμότητάς τους ξεκινά από τις υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών και τις επεκτείνει.
- Η γνώση των κανόνων κυκλοφοριακής αγωγής ακολουθεί ως κοινωνικός στόχος που συνδέεται με τον προηγούμενο γνωστικό και εισάγει στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. την κυκλοφορική αγωγή που χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα αναγκαία (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005:249-261).
- Η γνώση των εφαρμογών της επιστήμης στην καθημερινή ζωή κυρίως μέσα από τα επιτεύγματά της (μηχανές, εργαλεία, συσκευές) προετοιμάζει το παιδί για την υιοθέτηση κανόνων ασφαλείας κατά τη χρήση των προϊόντων της τεχνολογίας που μας εξυπηρετούν στην καθημερινή ζωή.
- Το ίδιο μοντέλο πρόταξης των γνωστικών στόχων εφαρμόζεται και στην προσέγγιση ιστορικών θεμάτων και εννοιών. Προηγούνται οι γνωστικοί στόχοι της αποσαφήνισης χρονικών εννοιών και αντίληψης της χρονικής ακολουθίας, ως παρελθόντος, παρόντος, μέλλοντος, χρονικών διαστημάτων εκτεταμένων ή

μικρότερων (εποχές, μήνες, εβδομάδες, ημέρες, περίοδοι της ημέρας, χρήση χρονικών επιρρημάτων (χθες, σήμερα, αύριο, πριν, τώρα, μετά κ.ά.). Αναπαράσταση στη σωστή χρονική ακολουθία των σκηνών αναγνωρίζοντας αρχή μέση και τέλος μιας ιστορίας, σύγκριση ίδιων σκηνών σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, επίσκεψη στο μουσείο, αποτελούν ενδεικτικές δραστηριότητες για την κατανόηση της τοποθέτησης γεγονότων και της μεταβολής στη διάρκεια του χρόνου (Στραταριδάκη, 2006˙ O' Hara & O' Hara, 2001˙ Pluckrose, 1993)..

- Σε συνδυασμό με την κατανόηση του χρόνου έρχεται ο στόχος ανάπτυξης του ενδιαφέροντος των παιδιών για ιστορικά γεγονότα τοπικής, εθνικής και ευρύτερης εμβέλειας. Σημαντική είναι η κριτική προσέγγιση των γεγονότων και των πρωταγωνιστών της ιστορίας, όπως προτείνεται μέσα από το σχολιασμό των κινήτρων, διλημμάτων, συναισθημάτων, ενεργειών των ιστορικών προσώπων και των συνεπειών των πράξεών τους. Έτσι, το ιστορικό γεγονός δεν «μαθαίνεται» μόνο, αλλά προσεγγίζεται κριτικά μέσα από τη χρήση σχετικών πηγών (π.χ. εικόνες, φωτογραφίες, έργα τέχνης, λογοτεχνικά κείμενα).
- Οι παραπάνω γνωστικοί και κοινωνικοί στόχοι ενδείκνυται να επιτυγχάνονται μέσα από δραστηριότητες που έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους κυρίως τη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών με περιγραφές, συγκρίσεις, εκτιμήσεις γεγονότων, διατύπωση υποθέσεων και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας. Η χρησιμοποίηση τεχνολογικών μέσων (π.χ. φωτογραφικές μηχανές, μαγνητόφωνο, ηλεκτρονικός υπολογιστής) όχι μόνο βοηθά στην προσέγγιση των συζητούμενων θεμάτων, αλλά εμμέσως, πλην σαφώς βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν τη χρησιμότητα των τεχνολογικών μέσων εντελώς βιωματικά (Martorella, 1994:202-213˙ Pahl, 1996).
- Ο τρόπος εργασίας στις Κ.Σ. που συνιστάται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και ταυτόχρονα αποτελεί και στόχο του είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να εξοικειώνονται με τον ερευνητικό τρόπο μελέτης πραγματοποιώντας μικροέρευνες με σκοπό την απάντηση των ερωτημάτων που τίθενται από τα ίδια στο πλαίσιο των θεμάτων που εξετάζουν (Martorella, 1994). Η διερεύνηση ξεκινά με τον καθορισμό του ερωτήματος και την αποσαφήνισή του, περνά από τη διατύπωση υποθέσεων, οδηγείται στη συγκέντρωση στοιχείων από διάφορες πηγές, ακολουθεί η επεξεργασία και η ερμηνεία τους με αποτέλεσμα την απάντηση στο αρχικό ερώτημα ή και τη διατύπωση νέων.

3. Συζήτηση - Προτάσεις

Με τη μελέτη αυτή επιχειρήσαμε μία σύντομη διερεύνηση της θέσης των Κ.Σ. στα προγράμματα σπουδών του ελληνικού νηπιαγωγείο.

Όπως διαπιστώθηκε θέματα των Κ.Σ. υπάρχουν και στα πέντε προγράμματα σπουδών με διαφορετική από πρόγραμμα σε πρόγραμμα ευρύτητα αντικειμένων. Σταθερά σε προεξάρχουσα θέση στα τρία πρώτα προγράμματα συναντάται η θρησκευτική αγωγή του παιδιού, η οποία συνοδευεται από την ηθική αγωγή. Η θέση της μειώνεται στο πρόγραμμα του 1989 και πολύ περισσότερο σε αυτό του 2003. Είναι χαρακτηριστικό ότι από ξεχωριστό μαθησιακό αντικείμενα στα τρία πρώτα προγράμματα η θρησκευτική αγωή γίνεται ενότητα ευρύερου τομέα στο πρόγραμμα του 1989 και απλή επιδίωξη στο πρόγραμμα του 2003 (Βαϊρινού & Καμαρούδης, 2004),. Τα τρία πρώτα προγράμματα χαρακτηρίζονται από τη συντηρητική ιδεολογία της κοινωνίας της εποχής τους (Κιτσαράς, 2004). Οι κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις, οι απόψεις για τη σημαντικότητα της προσχολικής εκπαίδευση, η πρόοδος της παιδαγωγική επιστήμης αποτελούν βασικούς λόγους για τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των προγραμμάτων σε επίπεδο αντικειμένων των Κ.Σ. Από το πρόγραμμα του 1980 εισάγονται νέα περισσότερο σύγχρονα ζητήματα (κυκλοφοριακή αγωγή, περιβαλλοντική αγωγή) τα οποία αυξάνονται με το πρόγραμμα του 1989 (αντιμετώπιση του διαφορετικού, μετάβαση στο δημοτικό σχολείο) και επεκτείνονται ακόμα

περισσότερο με το πρόγραμμα του 2003 (ιστορικά θέματα, διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, η έννοια του ιστορικού χρόνου, γεωγραφικές έννοιες με χάρτη, χρήση της τεχνολογίας. Στα τρία πρώτα προγράμματα δεν υπάρχουν αναφορές σχετικές με τη διδασκαλία κοινωνικών και ιστορικών θεμάτων (π.χ. η γειτονιά, Η 25η Μαρτίου 1821) που πάντα διδάσκονται στο νηπιαγωγείο. Από αυτή την άποψη το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 είναι πολύ πιο πλούσιο και περιεκτικό από τα προηγούμενα προγράμματα. Ιδιαίτερα από τη μελέτη του ισχύοντος Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο προκύπτει ότι οι Κ.Σ., όπως εντάσσονται στο άξονα *Ανθρωπογενές περιβάλλον και Αλληλεπίδραση* καταλαμβάνουν έναν σημαντικό χώρο στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Δίνουν τη δυνατότητα στη νηπιαγωγό μέσα από μια ποικιλία θεμάτων να επιτύχει γνωστικούς και κοινωνικούς-συναισθηματικούς στόχους (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003) που σχετίζονται με τη διαμόρφωση του παιδιού σε αυτοδύναμη προσωπικότητα και κοινωνικοποιημένο πολίτη. Δίδεται αρχικά έμφαση στην ανάπτυξη της δυνατότητας του παιδιού να κατανοήσει τον εαυτό του και να κοινωνικοποιηθεί στο εγγύς περιβάλλον του, διαδικασίες που είναι πολύ σημαντικές σε προγράμματα Κ.Σ. (Κουτσουβάνου, 2002). Ζητήματα σχετικά με την ανθρώπινη προσωπικότητα (π.χ. επιθυμίες, συναισθήματα, ιδιότητες, χαρακτηριστικά) τις διαφοροποιήσεις αλλά και τις βασικές ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων, καθώς και οι σχέσεις με τους άλλους συζητούνται σε αυτό το πλαίσιο. Οι στόχοι που αφορούν τη διαφορετικότητα και εισάγουν τη διαπολιτισμική αγωγή και την ανάλογη ευαισθητοποίηση των ανθρώπων στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας είναι ιδιαίτερα σημαντικοί (Πανταζής, 2006˙ Martorella, 1994).

Η προσέγγιση των ιστορικών θεμάτων ξεκινά με την κατανόηση της χρονικής ακολουθίας, του ιστορικού χρόνου και φαίνεται να ακολουθεί τις σύγχρονες προτάσεις για κριτική προσέγγιση των γεγονότων με βάση τις πηγές (O' Hara & O' Hara, 2001). Η προσέγγιση των θρησκευτικών θεμάτων φαίνεται να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή: αφενός συνεχίζεται η απίσχναση του Α.Π. του ελληνικού νηπιαγωγείου από την έντονη χριστιανικότητα (Βαϊρινού & Καμαρούδης, 2004), αφετέρου καταβάλλεται προσπάθεια να έλθει το παιδί σε επαφή με τη θρησκευτική παράδοση του τόπου του μέσα από τα βιώματά του χωρίς να οδηγείται σε θρησκοληψία και δογματισμούς, αλλά μεταδίδοντας το μήνυμα της αγάπης και της συναδέλφωσης των ανθρώπων (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005:246-247). Οι στόχοι που αφορούν ζητήματα γεωγραφίας, τεχνολογίας και επιστήμης έχουν ιδιαίτερα γνωστική διάσταση, αλλά δίδουν δυνατότητες για κοινωνικές επεκτάσεις. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο τονισμός της διερευνητικής μορφής εργασίας στην επεξεργασία θεμάτων Κ.Σ. από τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες, επειδή τους δίνει την ευκαιρία αυτοοργάνωσης της εργασίας τους, ανάπτυξης και συντονισμού κοινών προσπαθειών και συλλογικής αντιμετώπισης των προβλημάτων που τα αφορούν (Martorella, 1994:105-176).

Το πρόγραμμα των Κ.Σ. στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. προσφέρει αρκετές δυνατότητες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, την κοινωνικοποίησή τους, τη συζήτηση πολιτικών (Οικονομίδης, 2009˙ Seefeldt, 2005), ιστορικών (O' Hara & O' Hara, 2001), γεωγραφικών, θρησκευτικών και κοινωνικών (Κουτσουβάνου, 2002) θεμάτων που οδηγούν στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη (Michelli, 2005). Είναι ένα πρόγραμμα αρκετά πλούσιο και ευρύ, ανοιχτό στα θέματα και τα ζητήματα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Εκτιμούμε ότι μέσα από την προσέγγιση σχετικών θεμάτων υπό τη στοχοθεσία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ικανοποιούνται και οι σχετικοί στόχοι του προγράμματος που αφορούν τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας, την ανάπτυξη της δημοκρατικής ταυτότητας, την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Π.Ι., 2003).

Είναι θετικό το στοιχείο ότι στα προγράμματα του 1962, του 1980, του 1989 και του 2003 αναφέρεται ότι μέσα από βιωματικές καταστάσεις τα παιδιά αναπτύσσουν τρόπους συμπεριφοράς, σέβονται τους κανόνες, επικοινωνούν με τους άλλους και δεν χρειάζεται να μαθαίνουν αφηρημένες γνώσεις. Επίσης, από το πρόγραμμα του 1962, με το οποίο εισάγονται για πρώτη φορά μεθοδολογικές οδηγίες για τη νηπιαγωγό, δίδεται έμφαση στην ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία που μπορεί να οργανώνεται για το διάστημα μιας ολόκληρης

ημέρα ή και μιας εβδομάδας γύρω από ένα κέντρο διαφέροντος. Αν και με το πρόγραμμα του 1989 υπήρξε αρχικά μία μεταβολή στην επιλογή αυτής της προσέγγισης (Κιτσαράς, 2004˙ Χρυσαφίδης 2004) με το πρόγραμμα του 2003 επανέρχεται μία νέα μορφή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας, η διαθεματική προσέγγιση. Η δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης των Κ.Σ. αλλά και διακλαδικής προσέγγισης κάθε σχετικού θέματος δείχνει τη σύνδεση των Κ.Σ. με το ευρύτερο φάσμα της κοινωνικής ζωής, αλλά και τις σχέσεις τους με τις άλλες επιστήμες στην ολική προσέγγιση κάθε ζητήματος (Καραγιώργος, 2005).

Η υποστήριξη που παρέχεται για την επεξεργασία θεμάτων Κ.Σ. από τον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006) κρίνεται μάλλον ελλιπής. Δεν δίδονται αρκετές οδηγίες για τη θεματική προσέγγιση εθνικών και θρησκευτικών εορτών σε πολυπολιτισμικές τάξεις και κοινωνίες, για την ανάπτυξη της πολιτικής κοινωνικοποίησης του παιδιού, για την κατάκτηση της χρονικής ακολουθίας και περιοδολόγησης, (Στραταριδάκη, 2006˙ O' Hara & O' Hara, 2001˙ Pluckrose, 1993˙ Ντολιοπούλου κ.ά. 2007) κ.ά. Θεωρούμε ότι αυτό το τμήμα του Οδηγού Νηπιαγωγού χρειάζεται εμπλουτισμό και θέτουμε τον προβληματισμό για την ανάγκη σύνταξης ξεχωριστών Οδηγών νηπιαγωγού για κάθε κλάδο σπουδών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. συνταγμένους από ειδικούς του κάθε αντικειμένου, αλλά και από παιδαγωγούς - συνδέσμους, ώστε να εξασφαλίζεται ο ενιαίος τρόπος εργασίας στο νηπιαγωγείο. Προτείνουμε μάλιστα οι Οδηγοί αυτοί να περιλαμβάνουν σαφείς στόχους και προτεινόμενα περιεχόμενα μάθησης, ώστε η νηπιαγωγός να έχει κατά το δυνατόν ξεκάθαρη εικόνα των διδακτικών πλαισίων στα οποία κινείται, χωρίς, βέβαια, να περιορίζεται μέσα σε αυτά.

Η διερεύνηση του θέματος της μελέτης αυτής οδηγεί σε αρκετά ερευνητικά ερωτήματα που ελκύουν τη μελλοντική έρευνα:

Α) Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να ερευνηθεί το πώς συγκεκριμένες πτυχές των Κ.Σ. επηρεάζονται και συνδέονται με την εκάστοτε πολιτικοκοινωνική κατάσταση της ελληνικής κοινωνίας όταν εκδίδονται τα εκάστοτε προγράμματα για το νηπιαγωγείο.

Β) Ιδιαίτερα σημαντική θα ήταν η συγκριτική διερεύνηση των ελληνικών προγραμμάτων με τα αντίστοιχα σύγχρονά τους άλλων χωρών. Έτσι θα διαπιστωθεί σε ο βαθμός διαφοροποίησής τους και θα ελεγχθεί πού οφείλεται αυτή.

Γ) Ενδιαφέρον επίσης είναι να ερευνηθεί πώς στόχοι των κοινωνικών σπουδών πραγματώνονται μέσα από άλλα μαθησιακά αντικείμενα του προγράμματος (π.χ. παιχνίδια κανόνων στη φυσική αγωγή, διηγήσεις και κείμενα στη γλώσσα κ.ο.κ.)

Δ) Σημαντικά στοιχεία για τη διδασκαλία των Κ.Σ. θα μας προσφέρει η έρευνα για τα βοηθήματα, τα βιβλία, τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούσαν στη διδασκαλία των Κ.Σ. οι νηπιαγωγοί. ΄

Ε) Συνεντεύξεις, σχέδια διδασκαλίας ποικίλο υλικό από νηπιαγωγούς που δίδασκαν με τα παλαιότερα προγράμματα θα μας επιτρέψει να διαπιστώσουμε κατά πόσο τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονταν στο νηπιαγωγείο (Κιτσαράς, 2004)

ΣΤ) Η ετοιμότητα των νηπιαγωγών (με διερεύνηση των αρχικών τους σπουδών και της επιμόρφωσης που έχουν δεχθεί) (Rubin & Justice, 2005). να διδάσκουν θέματα των Κ.Σ. ρόπου προσέγγισης θεμάτων Κ.Σ. στα νηπιαγωγεία θα μας δώσει ενδιαφέροντα σχετικά στοιχεία, καθώς οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι δεν δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην επεξεργασία τέτοιων θεμάτων και κατανοούν την εφαρμογή του αντίστοιχου μέρους του Δ.Ε.Π.Π.Σ., αλλά ζητούν και περαιτέρω υποστήριξη (Ντολιοπούλου & Σουσλόγλου 2007˙ Ντολιοπούλου 2008).

Γενικά, στο πλαίσιο του αναλυτικών προγραμμάτων του νηπιαγωγείου, οι Κοινωνικές Σπουδές είχαν πάντοτε βαρύνουσα θέση με τις αυξομειώσεις των μαθησιακών τους αντικειμένων που σημειώθηκαν παραπάνω. Γενικά μέσα από τα θέματα που ανήκουν στις Κοινωνικές σπουδές επιχειρείται η ανάπτυξη της προσωπικότητάς των παιδιών, η επίτευξη της κοινωνικοποίησής τους και η διαμόρφωση ευαίσθητων, δημοκρατικών και ενεργών πολιτών. Απομένει, λοιπόν, η νηπιαγωγός με την έγκυρη γνώση, την κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση, την καλή γνώση της σχολικής ομάδας και του κοινωνικού πλαισίου να επιλέγει και να προσεγγίζει μαζί με τα παιδιά θέματα Κ.Σ. που αφενός τα ενδιαφέρουν, αφετέρου δίνουν δυνατότητες επίτευξης των παραπάνω στόχων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βαϊρινού, Κ. & Καμαρούδης, Στ. (2004). Η ηθική και θρησκευτική αγωγή στο νηπιαγωγείο: Από την «Ηθική και θρησκευτικήν μόρφωσιν των παίδων» στα θρησκευτικά της διαθεματικής προσέγγισης. Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. *Ηθική και Θρησκευτική Ανάπτυξη και Αγωγή του Παιδιού. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 14-15 Νοεμβρίου 2003* (σελ. 206-219). Ρέθυμνο.

Βενιζέλου, Γ., Καλαμπαλίκη, Ευθ., Καλοστύπη, Αικ., Κονταξάκης, Γ., Λαυρεντάκη, Φ., Μαυροειδής, Γ. & Πατρίκη, Αν. (1990). *Οδηγός δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Οδηγός νηπιαγωγού.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καραγιώργος, Δ. (2005) Στο Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός Τόμος για το Βύρωνα Γ. Μασσιάλα.* Αθήνα: Ατραπός, (σελ. 694-723).

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Διδακτική Μεθοδολογία. Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής.* Αθήνα: Έκδ. του συγγ.

Ντολιοπούλου, Ε. & Σουσλόγλου, Κ. (2007). Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, 7,* 123-149.

Ντολιοπούλου, Έ., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Ζαφειριάδου, Αν., Αλεξιά, Κλ., Βότση, Ά. & Καράνταλη, Μ. (2007). Κριτική ανάλυση του Οδηγού Νηπιαγωγού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 149,* 51-63.

Ντολιοπούλου, Έ. (2008). Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή του Οδηγού Νηπιαγωγών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 153,* 165-180.

Οικονομίδης, Β. (2009). Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Οικονομίδης, Β & Ελευθεράκης, Θ. (Επιμ.) *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα.* Αθήνα: Διάδραση (σελ. 694-723)..

Πανταζής, Σπύρος (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Ατραπός.

Πανταζής, Σπ. & Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί – Προτάσεις.* Αθήνα: Ατραπός.

Στραταριδάκη, Ά. (2006*). Η Ιστορία στην Προσχολική Εκπαίδευση. Θεωρητικές Θέσεις και Ενδεικτικές Εφαρμογές*. Ηράκλειο: Έκδ. της συγγ.

Σφυρόερα, Μ. (2002). *Διαθεματική Προσέγγιση της Γνώσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εκπαίδευση Μουλσουμανοπαίδων –*Κλειδιά και Αντικλείδια.*

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.) (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Π.Ι.

Allen, R. (1996). Introduction: What should we teach in Social Studies and why? In B. Massialas & R. Allen (Eds.) *Crucial Issues in Teaching Social Studies K – 12.* Belmont: Wadsworth.

Χρυσαφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της Προσχολικής Αγωγής. Το νηπιαγωγείο στον χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Χρυσαφίδης, Κ. (2009). *Διαθεματική Προσέγγιση της Γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο

D' Addesio, J., Grob, B., Furman, L., Hayes, K. & David, J. (2005). Learning about the world around us. *Young Children, 60*(5), 50-57.

Jacobs, G. & Crowley, K. (2007). *Play, Projects and Preschool Standards*. Thousand Oaks, CAQ Corwin Press.

Koutsouvanou, E. (2002). *Social Studies in Preschool Education.* Athens: Odysseus 4th ed. (In Greek).

Martorella, Peter. (1994). *Social Studies for Elementary School Children. Developing Young Citizens.* New Jersey: Merrill.

Michelli, N. (2005). Education for democracy: what can it be? In Michelli, N. & Keiser, D. L. (Eds.), *Teacher Education for Democracy and Social Justice*. New York: Routledge, 3-30.

Ministry of Education and Religious Affairs – Pedagogical Institute (M.E.R.A. – P.I.) (2002a). Cross Thematic Integrated Curriculum for Kindergarten. Athens: P.I.

Ministry of Education and Religious Affairs – Pedagogical Institute (M.E.R.A. – P.I.) (2002b). Cross Thematic Integrated Curriculum for Elementary and High School. Athens: P.I.

O' Hara, L. & O' Hara, M. (2001). Teaching History 3-11. The essential guide. London: Continuum.

Pahl, R. (1996).Digital technology and Social Studies. In B. Massialas & R. Allen (Eds.) *Crucial Issues in Teaching Social Studies K – 12.* Belmont: Wadsworth.

Pluckrose, H. (1993). *Children learning History*. Herts: Simon & Schuster Education.

Rubin, B & Justice, B. (2005). Preparing social studies teachers to be just and democratics: problems and possibilities: In Michelli, N. & Keiser, D. L. (Eds.), *Teacher Education for Democracy and Social Justice*. New York: Routledge, 79-103.

Seefeldt, C. (2005). *How to Work with Standards in the Early Childhood Classroom*. New York: Teachers College Press.

Spodek, B. (1969).Developing Social Science concepts in the Kindergarten. In W. Herman (Ed.). *Current Research in Elementary School Social Studies*. Toronto: Macmillan.

Walmsley, B. B. & Wing, D. R. (2004). *Welcome to Kindergarten. A Month by Month Guide to Teaching and Learning.* NH: Portsmouth.

Willen, W. (1996). Thinking skills instruction in Social Studies classrooms. In B. Massialas & R. Allen (Eds.) *Crucial Issues in Teaching Social Studies K – 12.* Belmont: Wadsworth.

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1975 - 1996 ΓΙΑ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

Σοφία ΑΥΓΕΡΗ φιλόλογος

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει πτυχές της ιδεολογίας των αναλυτικών προγραμμάτων του ιστορικού μαθήματος για το Λύκειο που εκπονήθηκαν αμέσως μετά την πτώση της δικτατορίας και μέχρι τη μεταρρύθμιση Αρσένη. Παρουσιάζεται σε αδρές γραμμές η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των συγκεκριμένων αναλυτικών προγραμμάτων και συγκεκριμένα ζητήματα της ιδεολογίας τους : Η παρουσία του λόγου για την πολιτική και κοινωνική δράση και αντίδραση, οι *κοινές αξίες*, που εμπεριέχονται στο α.π. και διαμορφώνουν την λεγόμενη *αίσθηση κοινής αντίληψης και κοινής αλήθειας* και οι ηγεμονικές αξίες που προβάλλονται ως *σωστές, δίκαιες, αληθινές* και *κανονικές*, τα ιδεολογικά σχήματα (*schemata*) που προβάλλονται. Εξετάζεται επίσης το αν αναπαραγάγουν τα αναλυτικά προγράμματα μια αντιεπιστημονική, μυθική εκδοχή της Ιστορίας αλλά και το πώς ασκείται ο κοινωνικός έλεγχος μέσα από τον λόγο των α.π. και επιδρά η κοινωνική ισχύ σε αυτά.

Abstract

The article presents aspects of the ideology of the curricula of the historical course for high school prepared immediately after the fall of the dictatorship until the reformation of Arsenis. It is presented in outline the methodology used for the analysis of specific curricula and specific issues of ideology: The presence of speech for the political and social action and reaction, the common values which are contained in the analytical program, form the so-called common sense and common understanding of truth and the hegemonic values upheld as correct, fair, true and regular, ideological patterns (schemata) displayed. It also assesses whether the curricula reproduce an unscientific, mythical version of history and how the social control exercised through the speech of the analytical programmes and affects the social power to them.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το αναλυτικό πρόγραμμα ως κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής / διδακτικής πρακτικής θεωρείται το *όχημα* ως προς την πραγματοποίηση των προσδοκιών που τρέφουν οι κοινωνίες από τα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Αντανακλά το πνευματικό κλίμα, τις ανάγκες και τις ισορροπίες σχέσεων εξουσίας κάθε εποχής που η ανάπτυξή του στηρίζεται στην εξέλιξη των παιδαγωγικών επιστημών, της ψυχολογίας της μάθησης, της φιλοσοφίας της παιδείας και της επιστημολογία, ενώ ως κατεξοχήν πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο με σημαντικές ιδεολογικές καταβολές και προεκτάσεις, αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές περιστάσεις, τους θεσμούς και την ιδεολογία που καθορίζουν σε κάθε εποχή την εκπαιδευτική πολιτική.

Με αυτή την έννοια τα αναλυτικά προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού ελέγχου αλλά και ως μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής θεσμών και ιδεολογίας. Οι τάσεις και οι προσανατολισμοί τους αντανακλούν στην Ιστορία της Εκπαίδευσης τη δυναμική της εποχής τους, τις ανταγωνιστικές ομάδες που επενεργούν στη διαμόρφωσή τους και ακόμη τη συναίνεση αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οι ειδικές κατά εποχή κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες και η επικρατούσα ιδεολογία είναι παράμετροι που επηρεάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τις επιστημολογικές παραδοχές πάνω στις οποίες αυτό στηρίζεται, ενώ οι ιδιαίτερες περιστάσεις, οι θεσμοί και η ιδεολογία διαμορφώνουν μια εκπαιδευτική κουλτούρα, η οποία με τη σειρά της αντανακλάται σε αυτά. Ειδικά τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των κοινωνικών επιστημών αποτέλεσαν πεδίο μεγάλων ιδεολογικών συγκρούσεων, καθώς ανέκαθεν ήταν η καρδιά του προγράμματος σπουδών (Ross, 2006) .

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 ανοίγει στην Ελλάδα με σχετική καθυστέρηση η επιστημονική συζήτηση για τα αναλυτικά προγράμματα, η μεταρρύθμιση των οποίων συνδέθηκε με το αίτημα για εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του ελληνικού σχολείου (Τερζής, 1981). Με τη δημοσίευση σταδιακά των νέων αναλυτικών προγραμμάτων από το 1977 έως το 1981 διαφαίνεται μια τάση ανανέωσης και των αναλυτικών προγραμμάτων Ιστορίας σε όλα τα επίπεδα (Μαυροσκούφης, 2007). Οι δύο μεγάλες μεταρρυθμιστικές περίοδοι, του διαστήματος 1977-1981, στο πλαίσιο του Νόμου 309/76 και του διαστήματος 1981/1996 με τον Ν. 1566, έφεραν νέα α.π. και για το Λύκειο, διαφοροποιημένα από τα προγενέστερα τόσο στην τεχνική σύνταξης όσο και στη φιλοσοφία και το περιεχόμενό τους (Μπονίδης, 2007).

Το 1985 με τον νόμο 1566/1985 αλλάζει η δομή των α.π. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αποκτούν τα δομικά χαρακτηριστικά τύπου *curriculum*, ενώ κατά τη δεκαετία του 1990 πραγματοποιήθηκε η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων τόσο της γενικής μέσης εκπαίδευσης και η συγγραφή βιβλίων για τον καθηγητή αλλά και η αλλαγή κάποιων βιβλίων του μαθητή. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Μπονίδης, οι αναθεωρήσεις ή αλλαγές αυτές είχαν εξωτερικό ή προσθετικό χαρακτήρα (Μπονίδης 2007).

2. ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ-ΕΠΙΣΗΜΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Η ιδεολογία είναι το σύστημα ιδεών, πεποιθήσεων και ηθικών δεσμεύσεων και κοινωνικών αξιών ενός ατόμου και αντανακλά τις φαντασιακές σχέσεις των ατόμων με τους πραγματικούς όρους και τις συνθήκες ύπαρξής του (Apple, 2004; Althusser , 1984). Η αρχή αυτή εφαρμόζεται στη μελέτη των κειμένων των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων

Το αναλυτικό πρόγραμμα ανήκει στη σφαίρα της λεγόμενης *επίσημης γνώσης* . Με τον όρο νοείται ουσιαστικά ο τρόπος με τον οποίο οι κυρίαρχες- ηγεμονικές αξίες δίδονται στους μαθητές και τους καθιστούν ικανούς να δουν τον κόσμο με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Κυρίαρχες αξίες είναι όσες μια κοινωνία θεωρεί *σωστές, δίκαιες, αληθινές, κανονικές,* κ.ο.κ…. Κατά μία έννοια οι αξίες / αλήθειες αυτές έχουν υιοθετηθεί προ πολλού και έχουν μπει τόσο καλά στην καθημερινή πρακτική, ώστε τις αντιλαμβανόμαστε ως φυσικές και μόνο μέσα από αυτές κατανοούμε τον κόσμο γύρω μας. Αυτή η ΄΄ *φυσικοποίηση* ΄΄ των ηγεμονικών αξιών λαμβάνει χώρα και μέσω του αναλυτικού προγράμματος. Ο Hall κάνει λόγο για την διασπορά της επίσημης γνώσης σε όλο το κοινωνικό οικοδόμημα μέσω των ΜΜΕ, του σχολείου και άλλων μέσων, μια διαδικασία συνεχή που κάνει την ηγεμονική γνώση να γίνεται αντιληπτή ως δεδομένη και αδιαμφισβήτητη (Hall, 1988).

Οι αποδεκτές κοινωνικά αξίες και πολιτιστικές νόρμες επίσης επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση της επίσημης γνώσης. Ο Brunner περιγράφει το αναλυτικό πρόγραμμα ως μη δομημένες πολιτιστικές αξίες και πλάνα που λαμβάνουν κατά πολύ υπόψη τους δεδομένα, όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο και την κοινωνική δύναμη αυτού που έχει τον πρώτο λόγο στη διαμόρφωσή του (Brunner, 1996). Η επίδραση – ισχυρή και πρωταρχική – της κοινωνικής ισχύος στα αναλυτικά προγράμματα αποτελεί κοινό τόπο στη σκέψη πολλών θεωρητικών του αναλυτικού προγράμματος (Apple, 2000). Με τον όρο *κοινωνικές αξίες* εννοεί τις βασικές για μια κοινωνία αξίες, τον δημόσιο λόγο περί παιδαγωγικής, τον πολιτικό λόγο και διάλογο, που κατά τη γνώμη του επηρεάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο χαρακτηρισμός *μη δομημένες* υποδηλώνει πως οι αξίες αυτές συχνά δεν δηλώνονται ούτε εκφράζονται ξεκάθαρα και αυστηρά οργανωμένα εντός ενός επίσημου πλαισίου αλλά υπάρχουν και επηρεάζουν δραστικά την σκέψη των σχεδιαστών του αναλυτικού προγράμματος και μπορεί ο μελετητής των αναλυτικών προγραμμάτων να τις εντοπίσει στα κείμενα με μια προσεκτική ανάγνωση. Από τη στιγμή που δημοσιεύονται τα κείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων, αποτελούν και αυτά κομμάτι της επίσημης γνώσης (Issit, 2004) . Ο Bernstein επισημαίνει ότι η σχολική γνώση θεωρείται *δημόσια*, μια θέση που αποδεικνύει ότι αντανακλά τις κατεστημένες αρχές κοινωνικού ελέγχου και την εκάστοτε κατανομή της δύναμης (Bernstein, 1974).

3. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Για τα υπό εξέταση α.π. επιλέχθηκε η μέθοδος της κριτικής ανάλυσης λόγου, προσαρμοσμένης για τα α.π. Ιστορίας. Όπως τονίζει ο Μπουζάκης, πρωτεύον για τον ερευνητή είναι η αποκάλυψη της πολιτικής διάστασης που υποκρύπτουν τα κείμενα.

Απώτερος στόχος για τον ίδιο πρέπει να είναι *να διεισδύσουμε στο βαθύτερο νόημα των κειμένων, να το συσχετίσουμε ή να το αντιπαραθέσουμε με το πνεύμα της εποχής αλλά και να διερευνήσουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα συγκεκριμένα κείμενα καταλήγουν να γίνουν νόμοι*. (Μπουζάκης, 2002)….

Η μέθοδος δεν επιδιώκει απλά τη γλωσσική ανάλυση ενός κειμένου αλλά την κοινωνική ανάλυση και αποκάλυψη των ιδεολογικών του παραμέτρων, με στόχο την κριτική γλωσσική επίγνωση. Σχετίζεται με την επικέντρωση σε πολιτικές και ιδεολογικές παραδοχές που στηρίζουν τα κείμενα και που θεωρούνται *φυσικές* ή *κανονικές* (Fairclough 1989). Η κριτική ανάλυση λόγου θεωρεί ότι η γλώσσα βρίσκεται σε συνεχή διαλεκτική σχέση με την κοινωνία (Stubbs 1983) και επιχειρεί να καταγράψει τις σχέσεις ανάμεσα στη γλώσσα και στις κοινωνικές δομές, το πώς δηλαδή μέσω των γλωσσικών ποικιλιών μπορούν να αποκαλυφθούν οι αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Fairclough 1995).

Στις ιστορικές σπουδές ιδιαίτερα η είναι η κατάλληλη προσέγγιση, προκειμένου να ανιχνευθούν ψευδείς αναπαραστάσεις, να αποφορτιστούν ιδεολογικά γεγονότα και ερμηνείες, φαντασιακές, ιδεολογικές κατασκευές και ιστορικές ερμηνείες και αλήθειες που εξυπηρετούν την εκάστοτε υπάρχουσα τάξη πραγμάτων(Luke, 1997). Όπως επισημαίνει ο Whitty, *οι μαθητές διδάσκονται μια συγκεκριμένη όψη του κόσμου, μια ιδεολογική προσέγγιση των πραγμάτων, αυτήν που εξυπηρετεί το κατεστημένο σε κάθε χώρα, με στόχο τα παιδιά από μικρά να αποδεχτούν ως αναπόφευκτο δεδομένο στην μετέπειτα ζωή τους πως τα πράγματα είναι έτσι και δεν αλλάζουν αλλά έτσι πρέπει να είναι* (Whitty, 1985)…

4. Τα στάδια ανάλυσης

Η *κειμενική ανάλυση* προτάσσει μια γλωσσική κατά βάση ανάλυση των κειμένων σε πρώτο στάδιο, καθώς στηρίζεται στη θέση του Fairclough ότι τα τυπικά χαρακτηριστικά των κειμένων δεν είναι κάτι άλλο από επιλογές (λεξιλογικές και γραμματικές) μέσα από ένα φάσμα πιθανοτήτων. Οι επιλογές συνδέονται με την ιδεολογία, όπως και η μορφή του κειμένου συνδέεται με το περιεχόμενό του. Στο πλαίσιο λοιπόν της κειμενικής ανάλυσης εξετάζεται το λεξιλόγιο, η γραμματική και οι κειμενικές δομές βάσει ενός τριπλού συστήματος γλωσσικών αξιών: την εμπειρική, τη σχεσιακή και την εκφραστική αξία. Ο Fairclough υιοθετεί την αλτουσεριανή αντίληψη για την ιδεολογία, αποδεχόμενος το ότι η ιδεολογία ενυπάρχει σε θεσμούς και κοινωνικές πρακτικές δοσμένη ως κοινή λογική (*common sense*), έτσι ώστε να τα φυσικοποιεί. Ορίζει το λόγο ως κείμενο, αλληλεπίδραση και κοινωνικό πλαίσιο, έτσι που, βασιζόμενος στον ορισμό αυτό, διατυπώνει τρία στάδια της κριτικής ανάλυσης λόγου (Fairclough 1989).

Πίνακας 1: Η κειμενική ανάλυση κατά Fairclough	
Εμπειρική αξία των γλωσσικών σημείων	Εξετάζεται το λεξιλόγιο, το νόημα των λέξεων, τα σχήματα ταξινόμησης και οι ιδεολογικές σχέσεις νοήματος, το ζήτημα του ποιητικού αιτίου, η χρήση ουσιαστικοποιήσεων, οι εναλλαγές και οι χρήσεις των φωνών, η θετικότητα ή αρνητικότητα των προτάσεων
Σχεσιακή αξία των γλωσσικών σημείων	Εξετάζονται οι ευφημισμοί, οι εκφράσεις, η χρήση επίσημων ή μη λέξεων, η χρήση λεξιλογίου από συγκεκριμένα ρεπερτόρια και η τροπικότητα του κειμένου
Εκφραστική αξία των γλωσσικών σημείων	Εξετάζεται η σαφήνεια ή η έλλειψή της, τα διάφορα εκφραστικά συστήματα ταξινόμησης που εκφράζουν ιδεολογία, τα χαρακτηριστικά της εκφραστικής τροπικότητας, η ακολουθία και η συνεκτικότητα.

Σύμφωνα με το Jager (Jager, 1993) ο λόγος μεταβιβάζει και εγκαθιδρύει εξουσία αλλά έχει και τη δύναμη να την υπερβαίνει. Κανένας λόγος δεν τάσσεται απλώς υπέρ ή κατά με τον κυρίαρχο λόγο αλλά αντίθετα εμπλέκεται σε μια σύνθετη διαδικασία όπου μπορεί να είναι ταυτόχρονα το εργαλείο της εξουσίας αλλά και η

στρατηγική που θα παράξει τον διαφορετικό, τον ενάντιο λόγο.. Ο εξειδικευμένος επιστημονικός λόγος δε διαδραματίζεται σε χώρο με κενό αέρος, αλλά υφίσταται επιρροή από τους κοινωνικούς συνολικούς λόγους που ενυπάρχουν στις κοινωνικά κατασκευασμένες σχέσεις. Ο επιστήμονας πρέπει να γνωρίζει το λόγο μέσα στον οποίο κινείται. Τότε θα ξανασκεφτεί κριτικά τη θέση της έρευνας και θα προχωρήσει τη σκέψη του παραπέρα. Σύμφωνα με το Jager, οι εξελίξεις αυτές του λόγου αποτελούν τη συνισταμένη των σχέσεων εξουσίας, και ακριβώς αυτές τις σχέσεις βοηθούν να αναπαράγονται. Με βάση τα παραπάνω ο Jager προτείνει ένα κριτικό ερμηνευτικό παράδειγμα το οποίο διακρίνεται σε πέντε στάδια ανάλυσης (Jager, 1994)

Πίνακας 2: Τα στάδια ανάλυσης κατά Jager	
Ανάλυση της μακροδομής του λόγου	Προσπάθεια ανεύρεσης του στόχου του εκάστοτε α.π.- σύγκριση με τα προγενέστερα αντίστοιχα α.π.- εξέταση της σχετικής με την εκάστοτε διδακτέα ύλη βιβλιογραφίας.
Ανάλυση του γλωσσικού πλαισίου	Εξέταση του λόγου των α.π. ως επισήμων νομικών, πολιτικών και παιδαγωγικών κειμένων παράλληλα.
Ανάλυση του μη γλωσσικού πλαισίου	Εξετάζεται η διαδικασία σύνταξης, οι ιστορικές και πολιτικές συνθήκες συγγραφής, η περιρρέουσα ιδεολογική ατμόσφαιρα, οι εκάστοτε πολιτικές επιλογές για την εκπαίδευση…
Μικροανάλυση των αποσπασμάτων λόγου	Ανάλυση των κειμένων των α.π. βάσει παραμέτρων που έχουν τεθεί εκ των προτέρων.
Συστηματική παρουσίαση των αποσπασμάτων	*Αποφυσικοποίηση* της ιδεολογίας των α.π.

5. ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Υιοθετώντας το μεθοδολογικό μοντέλο του Fairclough, εστιάζουμε σε ένα κοινωνικό ζήτημα που έχει μια σημειωτική διάσταση - στην προκειμένη περίπτωση στα α.π.- και στη συνέχεια αναγνωρίζουμε τα αντικείμενα ανάλυσης μέσω των δικτύων των πρακτικών που εμπεριέχουν τη σχέση της σημείωσης με τα υπόλοιπα στοιχεία που αφορούν στην ίδια πρακτική του καθεαυτού λόγου (Fairclough, 2001).

Συγκριμένα, θα εξετασθούν οι παρακάτω παράμετροι:

1. Ποιες είναι οι κοινές αξίες, που εμπεριέχονται στο α.π. και διαμορφώνουν την λεγόμενη αίσθηση κοινής αντίληψης/ κοινής αλήθειας ; Ποιες είναι οι κυρίαρχες / ηγεμονικές αξίες που προβάλλουν τα α.π. ως *σωστές, δίκαιες, αληθινές* και *κανονικές;*
2. Ποια ιδεολογικά σχήματα (*schemata*) προβάλλονται στα α.π.;
3. Υπάρχουν στα αναλυτικά προγράμματα στοιχεία μιας παραδοσιακής ιστορικής μυθολογίας ή ενός σημαντικού παρελθόντος (Apple 2004);
4. Αναπαραγάγουν τα α.π. μια αντιεπιστημονική, *μυθική* εκδοχή της Ιστορίας (Barnard, 2001);
5. Πώς ασκείται ο κοινωνικός έλεγχος μέσα από τον λόγο των αναλυτικών προγραμμάτων ;

6. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

1. «Ποιες είναι οι κοινές αξίες, που εμπεριέχονται στο α.π. και διαμορφώνουν την λεγόμενη αίσθηση κοινής αντίληψης/ κοινής αλήθειας ; Ποιες είναι οι κυρίαρχες / ηγεμονικές αξίες που προβάλλουν τα α.π. ως σωστές, δίκαιες, αληθινές και κανονικές;»

Η ανίχνευση των κυρίαρχων αξιών σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα συναντά μεγάλες δυσκολίες κυρίως λόγω της λιτής διατύπωσης που υιοθετείται στις περισσότερες περιπτώσεις από τους συντάκτες. Η απλή παράθεση διδακτικών κεφαλαίων δε δίνει τα απαραίτητα εκείνα στοιχεία που θα οδηγούσαν στη σχετικά εύκολη εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την ιδεολογία των α.π., όπως, για παράδειγμα, συμβαίνει κατά την ανάλυση του λόγου των σχολικών εγχειριδίων.

Ωστόσο, η ανάλυση που προηγήθηκε έφερε στην επιφάνεια ορισμένες βασικές διαπιστώσεις σχετικά με τις αξίες από τις οποίες διαπνέονται τα συγκεκριμένα α.π., αξίες που δεν προβάλλονται ως τέτοιες με τρόπο άμεσο και πρόδηλο αλλά θεωρούνται δεδομένες και αδιαμφισβήτητες, *φυσικές* και αυταπόδεικτες σε τέτοιο βαθμό, που δεν χρειάζονται καν τεκμηρίωση ή αιτιολόγηση..

Α.

Μία βασική αξία των α.π. αποτελεί η αποδοχή της έννοιας του *Κράτους* ως μιας θετικής έννοιας και η παράλληλα αρνητικότατη στάση απέναντι στην έλλειψη Κράτους, την *αναρχία*, όπως αποκαλείται. Σε όλες τις περιπτώσεις που τα α.π. αναφέρουν τον όρο *Κράτος* υποδηλώνεται ή και ευθέως δηλώνεται πως πρόκειται για κάτι καλό για τους λαούς, προϋπόθεση που εξασφαλίζει *την ευνομία, την ευημερία και την ασφάλεια.* Ακόμα και όταν πρόκειται για κρατικές εξουσίες που αποδείχτηκαν σκληρότατες για τους λαούς που δυνάστευαν, όπως η ρωμαϊκή εξουσία, για παράδειγμα, τα α.π. παρουσιάζουν μια εξωραϊσμένη εικόνα των συνθηκών ζωής στα πλαίσια των κρατών αυτών.

Έτσι η ρωμαϊκή ειρήνη παρουσιάζεται ως αυτή που φέρνει *Ασφάλεια και Ευνομία* στους λαούς της Μεσογείου, η εποχή του Αυγούστου οδηγεί *στην Οικοδόμηση του νέου Κράτους*, ενώ η κρίση του 3ου αιώνα μ.Χ. συνδέεται με την εσωτερική αναρχία κ.ο.κ.… Η διάλυση ενός κρατικού μορφώματος αποκαλείται συχνά με τον όρο *κατάρρευση*, έναν συναισθηματικά φορτισμένο όρο, ενώ η περίοδος ακμής του υπερτονίζεται (*Βυζαντινή Αναγέννηση- Ακτινοβολία του Κράτους*). Ο όρος *Κράτος* αποτελεί κοινό τόπο στα υπό εξέταση α.π. και σταθερή επιλογή των συντακτών, ανεξάρτητα από την ιστορική περίοδο και την πολιτική /διοικητική οντότητα στην οποία αναφέρονται.

Β.

Μία ακόμα αντίληψη του απαντά συστηματικά και σταθερά στα α.π. είναι η πεποίθηση πως Κράτος και Εκκλησία πρέπει και είναι καλό να συνδέονται στενά και ακόμα και να ταυτίζονται σε ορισμένες περιπτώσεις. Κράτος και Εκκλησία στα α.π. της Β Λυκείου *ακτινοβολούν* μαζί (*Βυζαντινή Αναγέννηση- Ακτινοβολία του Κράτους και της Εκκλησίας), συνδιαμορφώνουν τη φυσιογνωμία του Βυζαντίου (Ελληνικός πολιτισμός, ρωμαϊκή κρατική παράδοση και Χριστιανισμός, Πίστη και Εκκλησία) και παρουσιάζονται συχνότατα μαζί πολιτικοί και θρησκευτικοί ηγέτες ως κάτι δεδομένο και φυσικό (Κράτος και Εκκλησία (Κων/νος Α', Θεοδόσιος Α', Ιουστινιανός Α'), Ηράκλειος, Λέων Ίσαυρος, Φώτιος, Κηρουλάριος).* Αλλά και το παπικό κράτος παρουσιάζεται με μια ουδέτερη και καθόλου αρνητική διατύπωση, γεγονός που καταδεικνύει την παρουσία της ίδιας αντίληψης .

Γ.

Από την άλλη, οι κοινωνικοί αγώνες, όταν δεν αποσιωπώνται, υποβαθμίζονται μέσα από τη διατύπωση που επιλέγεται: *Συμπτώματα κοινωνικής αντιδικίας,* για παράδειγμα, *Ρωσική Επανάσταση* είναι οι εκφράσεις που υιοθετούν τα α.π., ενώ ο όρος *εμφύλιος* δεν εμφανίζεται στα υπό εξέταση α.π.. Μόνο το α.π. του 1985 για την Α Λυκείου διαφοροποιείται στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους πολιτικούς και μόνο αγώνες, που διεξαγάγουν *λαοί* και όχι κράτη με στόχο την εθνική ανεξαρτησία και όχι την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη ή άλλα κοινωνικά αιτήματα… *(Η πάλη των άλλων λαών για την ανεξαρτησία τους: ακμή και παρακμή της ευρωπαϊκής κυριαρχίας στον κόσμο -Η πάλη των Ελλήνων για πολιτική ανεξαρτησία).* Γίνεται επομένως φανερό πως για τα συγκεκριμένα α.π. αξία αποτελεί η πάλη για εθνικά αιτήματα αλλά όχι για κοινωνικά.

Δ.

Η αντίληψη επίσης πως η δικτατορία είναι μία μη αποδεκτή πολιτική κατάσταση, διακριτή από την μοναρχία ή τη βασιλεία αποτελεί κοινό τόπο στα α.π. Το καθεστώς του Σύλλα στη Ρώμη αποκαλείται τρομοκρατικό και δικτατορικό (*Πρώτα δείγματα τρομοκρατίας,*

δικτατορίας), το ίδιο και το καθεστώς των τριάντα τυράννων στην αρχαία Αθήνα (*Πτώση και παλινόρθωση της Δημοκρατίας (Ξενοφώντα Ελληνικά α' - β'), το ψήφισμα της Λήθης (404/ 403 π. Χ.).* Η στάση όμως αυτή δε συνοδεύεται από μια παράλληλη προβολή των δημοκρατικών αξιών, όπως θα ήταν αναμενόμενο για α.π. που συντάσσονται μετά την πτώση της δικτατορίας. Αξίζει να επισημανθεί πως δεν προβάλλεται ούτε το δημοκρατικό καθεστώς της αρχαίας Αθήνας από τα α.π. της Α Λυκείου.

Ε.

Μία αρκετά διαδεδομένη αντίληψη στα α.π. επίσης, η οποία εδραιώνεται με έντεχνο και μη έκδηλο τρόπο είναι η στάση αποδοχής και συχνά έγκρισης κάθε απόπειρας εδαφικής επέκτασης του Ελληνισμού - ανεξάρτητα από την ιστορική περίοδο κατά την οποία αυτή διαδραματίζεται -.

Τα α.π. θεωρούν δεδομένη και *φυσική* την εξάπλωση ελληνικών πληθυσμών προς κάθε κατεύθυνση και αυτό φαίνεται από τις λεκτικές και εκφραστικές επιλογές που κάνουν κάθε φορά που αναφέρονται σε παρόμοια ιστορικά φαινόμενα: Ο Ελληνισμός εκτός ελλαδικής ζώνης καλείται *αποικιακός* (*Μητροπολιτικός και αποικιακός Ελληνισμός από τον 8ο ως το τέλος του 6ου αι. π. Χ.),*τονίζεται η πολιτιστική παρουσία των Ελλήνων στις περιοχές εκτός της μητροπολιτικής ζώνης *(Η πολιτιστική παρουσία του Ελληνισμού στη Δ. Μεσόγειο τον 5ο - 4ο αι. π. Χ. και η επίδραση του στους λαούς της, Διάδοση του ελληνικού πολιτισμού στην Ανατολή, Ο Ελληνισμός εις την Ασίαν – Αλέξανδρος)* και πουθενά δεν χρησιμοποιείται ένας αρνητικά χρωματισμένος όρος για την περιγραφή, σε αντίθεση, βέβαια, με τη διατύπωση που επιλέγουν τα α.π. για αντίστοιχες κινήσεις άλλων εθνών (*Ο Περσικός επεκτατισμός και οι παράγοντες της νίκης, Βαρβαρικές επιδρομές Γερμανοί-Ούννοι, Εμφάνιση και προέλαση των Οθωμανών κ.ο.κ.).*

ΣΤ.

Παρόμοια ωστόσο στάση, όπως ήδη είδαμε, κρατούν τα α.π. και απέναντι *στις* επεκτατικές τάσεις ευρωπαϊκών δυνάμεων: Οι σταυροφορίες, με τις οδυνηρές της συνέπειες, ονομάζονται *εξορμήσεις*, οι βιαιότητες των Ευρωπαίων στον Νέο κόσμο αποσιωπώνται, όπως και τα όσα υπέστησαν οι αυτόχθονες. Η διατύπωση *Ο κόσμος που ανακάλυψαν οι Ευρωπαίοι* αλλά και η αναφορά στα *Αποτελέσματα των ανακαλύψεων : Οικονομικά, κοινωνικά, επιστημονικά, πολιτιστικά* καταδεικνύει έκδηλα το πνεύμα των α.π.. Ο όρος δε *αποικιοκρατία* απαντάται μόνο στο α.π του 1979 για την Γ Λυκείου και εκεί όμως χωρίς να συνοδεύεται από κάποιον αρνητικό χαρακτηρισμό. Σε εντελώς διαφορετικό ιδεολογικό κλίμα κινείται το α.π. του 1985 για την Α Λυκείου, το οποίο δίνει μεγάλη βαρύτητα στο θέμα του ευρωπαϊκού επεκτατισμού και κυρίως του οικονομικού (*Η πάλη των άλλων λαών για την ανεξαρτησία τους: ακμή και παρακμή της ευρωπαϊκής κυριαρχίας στον κόσμο, Η προσπάθεια των άλλων λαών για οικονομική ανεξαρτησία: ακμή και παρακμή της ευρωπαϊκής οικονομικής ηγεμονίας* ...).

Ζ.

Κοινό τόπο στα συγκεκριμένα α.π. αποτελεί επίσης η αποδοχή του προσώπου ως ρυθμιστή των ιστορικών εξελίξεων και δημιουργού Ιστορίας. Ο καθοριστικός ρόλος του ηγέτη στη διαμόρφωση των ιστορικών εξελίξεων μιας περιόδου θεωρείται δεδομένος και αδιαμφισβήτητος και η ύπαρξη ενός *καλού* και *φωτισμένου* ηγέτη ή μιας δυναστείας προβάλλεται ως ο βασικός παράγοντας που καθορίζει τη μοίρα ενός κράτους… Σε πλήθος διδακτικών ενοτήτων και κεφαλαίων των α.π. τα ονόματα των ηγετών ονοματοθετούν και την αντίστοιχη ιστορική περίοδο αλλά και συνδέονται άμεσα με τα ζητήματα που περιλαμβάνονται στην εκάστοτε ενότητα (*Προσπάθειες για μεταρρύθμιση : Γράκχοι, Η στρατιωτική μεταρρύθμιση (του Μάριου) και οι συνέπειες της, Μακεδονική Δυναστεία. Βυζαντινή Εποποιία, Η Μακεδονία - Φίλιππος Β', Ο Ελληνισμός στην Ασία – Αλέξανδρος, Ο Ι. Καποδίστριας και η προσπάθεια του για την οργάνωση ελεύθερου κράτους κ.α…*). Ιδιαίτερα τα α.π. για την αρχαία και βυζαντινή Ιστορία δίνουν μεγάλη βαρύτητα στο ρόλο των προσώπων. Εξαίρεση για μία ακόμη φορά αποτελεί το α.π. του 1985 για την Α Λυκείου, το οποίο δεν αναφέρεται καθόλου σε ιστορικά πρόσωπα αλλά αντίθετα τονίζει τον καταλυτικό ρόλο των λαών στην ιστορική αλλαγή.

2. «Ποια ιδεολογικά σχήματα (schemata) προβάλλονται στα αναλυτικά προγράμματα;»

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ως σχήμα ορίζεται μια συνολική αναπαράσταση του κόσμου μέσα από τα μάτια ενός ατόμου. Όλα τα νοητικά φαινόμενα τελικά συρρικνώνονται σε σύνθετα μοτίβα σχημάτων, καθώς κάθε άτομο διαθέτει ένα μεγάλο σύνολο από σχήματα (Arbib &Hesse 1986). Νοητικά σχήματα στα υπό εξέταση α.π. έχουν εντοπισθεί αρκετά κατά την ανάλυση λόγου και μάλιστα ορισμένα από αυτά με μια συχνότητα και σταθερότητα ανεξάρτητα από την ιστορική περίοδο στην οποία αναφέρεται η διδακτέα ύλη.

Α.

Ένα βασικό σχήμα που απαντάται με διάφορες μορφές είναι αυτό του αρνητικού ρόλου των εκάστοτε ξένων δυνάμεων στις ελληνικές εσωτερικές υποθέσεις. Το σχήμα αυτό παρουσιάζεται τόσο στα α.π. της αρχαίας ελληνικής Ιστορίας, στην περίπτωση της Ανταλκιδείου Ειρήνης (*Η επέμβαση του ξένου «παράγοντα» στα εσωτερικά των Ελλήνων. Η κορύφωση του κακού με την Ανταλκίδεια Ειρήνη),*όσο και στη νεότερη Ιστορία, όπου και πάλι γίνεται αναφορά στον αρνητικό ρόλο – των ευρωπαϊκών μεγάλων δυνάμεων αυτή τη φορά- στα ελληνικά πράγματα.

Βέβαια, η περίφραση *ξένος παράγοντας* μπαίνει σε εισαγωγικά, γεγονός που δείχνει πως ο συντάκτης έχει επίγνωση πως προβαίνει σε έναν ανορθόδοξο ιστορικά παραλληλισμό αλλά και στις δύο περιπτώσεις το σχήμα *οι ξένοι που μας απειλούν και ευθύνονται για το κακό* είναι ουσιαστικά αμετάβλητο. Αξίζει δε να επισημανθεί πως και το α.π. του 1985 για την Α Λυκείου έμμεσα υιοθετεί το ίδιο σχήμα, καθώς προβάλλει την εικόνα ενός *λαού* που *παλεύει* για την κάθε είδους *ανεξαρτησία* του από τις *Μεγάλες Δυνάμεις*…(*Η πάλη των Ελλήνων για πολιτική ανεξαρτησία (από τον Καποδίστρια ως το β' μισό του 20ου αιώνα), Η ελληνική προσπάθεια για οικονομική ανεξαρτησία).*

Β.

Στα υπό εξέταση α.π. συναντάται μόνιμα και ένα ακόμα νοητικό σχήμα, το οποίο καταδεικνύει και το πώς *βλέπουν* τον Ελληνισμό και την ιστορική του πορεία οι συντάκτες. Ο Ελληνισμός θεωρείται πως βρίσκεται υπό συνεχή απειλή και διαπρέπει, όταν αποκρούει τις απειλές, σε ένα πλαίσιο μόνιμης αντίστασης απέναντι στους εξωτερικούς εχθρούς που επιθυμούν την αλλοίωσή του.

Το σχήμα *κίνδυνος-εξωτερικοί εχθροί* εμφανίζεται στα α.π. για τη βυζαντινή Ιστορία σε κάθε φάση αντιμετώπισης εξωτερικών εχθρών ή επιδρομών και εισβολών αλλοεθνών (*Σελτζούκοι*, Αγώνες *προς τους Άραβες και τους Βουλγάρους*) αλλά και στα α.π. για την αρχαία ιστορία (*Απειλή του Ελληνισμού από την Ανατολή.* Αξιοσημείωτο όμως είναι το γεγονός πως για τις Σταυροφορίες απουσιάζει κάθε παρόμοια αναφορά ή στάση… Τα σχήμα δεν εμφανίζεται στα α.π. για την νεότερη και σύγχρονη ελληνική ιστορία.

Γ.

Μια ακόμη σταθερή και αμετάβλητη νοητική κατασκευή στα α.π. που εξετάζονται είναι η παρουσίαση της ελληνικής ιστορικής πορείας ως συνεχούς και αναλλοίωτης στο πέρασμα των αιώνων, με την αφετηρία της στην Αρχαία Ελλάδα, τη φυσική της συνέχεια στο Βυζάντιο και την κατάληξή της στον Νεότερο Ελληνισμό. Το σχήμα αυτό διατρέχει όλα τα α.π. χωρίς καμία διαφοροποίηση, με αποτέλεσμα να μη δίνεται στον αναγνώστη κανένα περιθώριο αμφισβήτησής του ή αναστοχασμού πάνω σε αυτό.

Έτσι ήδη από το πρώτο α.π. του 1978 για την Α Λυκείου δηλώνεται απόλυτα και κατηγορηματικά πως η ελλαδική γεωγραφική ζώνη είναι sic ελληνική, όπως και οι πρώτοι πολιτισμοί που αναπτύχθηκαν εκεί (*Ο ελληνικός χώρος και οι προϊστορικοί του πολιτισμοί*), χωρίς να γίνεται κάποια αναφορά στην προέλευση ή τις συνθήκες γέννησης των πολιτισμών αυτών, σαν να πρόβαλλαν αυτοί εν κενώ…. Η πορεία του Ελληνισμού εξετάζεται ως συνεχής μέχρι τα ελληνιστικά χρόνια. Εξαίρεση αποτελεί το α.π. του 1979 , όπου για πρώτη φορά γίνεται λόγος για *μεσογειακό πληθυσμιακό υπόστρωμα* στον ελλαδικό χώρο.

Στη συνέχεια και χωρίς, όπως έχει ήδη επισημανθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, να γίνεται ειδική μνεία (ώστε να καταδειχθεί η ιστορική συνέχεια του Ελληνισμού) στα ρωμαϊκά χρόνια, τα οποία παρουσιάζονται σύντομα ως *Ο Ελληνορωμαϊκός κόσμος,* τα α.π. περνούν στα πρωτοβυζαντινά χρόνια (*Γένεση του Ανατολικού Ρωμαϊκού Κράτους -Βυζαντινού*) και

φτάνουν στη μεσοβυζαντινή εποχή, που προβάλλεται de facto ως ελληνική (*Χριστιανισμός και Ελληνισμός, οι παράγοντες που συνθέτουν τη Φυσιογνωμία του Βυζαντίου, Εξελληνισμός του Βυζαντινού Κράτους*) και στο ύστερο Βυζάντιο, που επίσης παρουσιάζεται ως ελληνικό (*Η πολιτιστική φυσιογνωμία του ύστερου Βυζάντιου: 1) Πολιτισμική ακτινοβολία. 2) Ρίζες του νέου Ελληνισμού.*.).

Η ίδια λογική διέπει και τα κεφάλαια των α.π. που εξετάζουν τη νεότερη ιστορία: Ο ελληνισμός βρίσκει τη συνέχεια του στις φραγκοκρατούμενες περιοχές και επιβιώνει ακέραιος κατά την τουρκοκρατία (*Η οργάνωση του υπόδουλου ελληνισμού τον καιρό της Τουρκοκρατίας, Φραγκοκρατία — Τουρκοκρατία: οικονομική, κοινωνική, πολιτική, πολιτισμική παρουσία του Ελληνισμού και δυνάμεις επιβίωσης και ανανέωσης*..).

Δ.

Ένα ακόμη νοητικό σχήμα αρκετά δημοφιλές στα α.π. είναι το σχήμα διάδοσης και συμβολής του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό. Οι εκάστοτε ελληνικοί πολιτισμοί διαδίδονται -είτε μέσα από τους αποικισμούς είτε μέσα από την εκστρατεία του Μ. Αλεξάνδρου είτε μέσω των Ρωμαίων και των Βυζαντινών – σε ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές και επηρεάζουν τους ντόπιους πολιτισμούς αλλά ποτέ δεν επηρεάζονται από αυτούς (*Η πνευματική ζωή κατά την ελληνιστικήν περίοδον. Η προσφορά του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, Η Βυζαντινή τέχνη και η ακτινοβολία της, Η πολιτιστική φυσιογνωμία του ύστερου Βυζάντιου: 1) Πολιτισμική ακτινοβολία*…).

Το σχήμα αυτό υπαγορεύεται από την αντίληψη περί de facto ανωτερότητας των ελληνικών πολιτισμών απέναντι στους μη ελληνικούς, αντίληψη που θέλει τα ελληνικά πολιτιστικά στοιχεία να διαχέονται παντού και να εδραιώνουν την παρουσία τους σε ξένα πολιτισμικά συστήματα, χωρίς όμως ποτέ να συμβαίνει το αντίστροφο. Ακόμα και το α.π. του 1979 για την Α Λυκείου, το οποίο περιέχει κεφάλαιο για τους πρώτους μεγάλους ανατολικούς πολιτισμούς, αποφεύγει να κάνει λόγο για τον τρόπο με τον οποίο επηρέασαν την ελληνική πολιτιστική εξέλιξη…(*Η ανατολική πολιτιστική παράδοση*). Το σχήμα αυτό δε συναντάται στα α.π. για τη νεότερη και σύγχρονη ελληνική ιστορία.

Ε.

Η πορεία των αυτοκρατοριών συνολικά δίνεται σε σχήμα *γένεση-ακμή- κίνδυνοι-παρακμή*. Αυτός ο τρόπος διαίρεση της πορείας των αυτοκρατοριών σε φάσεις εφαρμόζεται τόσο για τη ρωμαϊκή αυτοκρατορία όσο και για τη βυζαντινή.

ΣΤ.

Όπως προαναφέρθηκε, τα α.π. της Α Λυκείου προβάλλουν ένα συγκεκριμένο σχήμα για τη διαίρεση της ιστορίας: Το μεγαλύτερο αναλογικά τμήμα της πορείας του ανθρώπου στον πλανήτη ομογενοποιείται, ονομάζεται αυθαίρετα και γενικά – για όλα τα μήκη και πλάτη της γης και όλους τους πολιτισμούς- *Προϊστορία* και προβάλλεται ως ένα πρώιμο στάδιο της ιστορίας, πριν από την *πρόοδο* και τον *πολιτισμό.* Η εμφάνιση του *πολιτισμού* παρουσιάζεται ως ένα συγκεκριμένο και μεμονωμένο ιστορικό φαινόμενο που συνέβη σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (στη Μεσοποταμία αρχικά και σε Αίγυπτο και Ανατολή στη συνέχεια) και όχι ως μια μακρόσυρτη και πολυποίκιλη ιστορική διαδικασία, με διαφορετική εξέλιξη ανά γεωγραφική ζώνη (Segal, 2000).

Ζ.

Το α.π. του 1985 για την Α Λυκείου εμπεριέχει το σχήμα της συνεχούς προόδου για την πορεία της ανθρώπινης Ιστορίας μέσα από *επαναστάσεις* κάθε τύπου, που οδηγούν την ανθρωπότητα μπροστά.

3. «Υπάρχουν στα αναλυτικά προγράμματα στοιχεία μιας παραδοσιακής ιστορικής μυθολογίας ή ενός σημαντικού παρελθόντος (Apple, 2004);»

Με τον όρο *ιστορική μυθολογία* οι μελετητές αναφέρονται γενικότερα στην παρουσία *μύθων* στην ιστοριογραφία, κυρίως μάλιστα εθνικών. Οι εθνικοί μύθοι σχετικά με την καταγωγή, τον χαρακτήρα ή το πεπρωμένο ενός έθνους δεν υπόκεινται σε επιστημονικό έλεγχο ή σε οποιοδήποτε τύπου έρευνα. Γίνονται αποδεκτοί ως αληθινοί για του χρόνου το διηνεκές και δεν μπορούν να απορριφθούν (Tudor, 1972). Εμπεριέχουν φυσικά στοιχεία αλήθειας (Geoffrey & Schopflin, 1997) αλλά – και εδώ έγκειται η διαφορά τους από την Ιστορία- τα διαμορφώνουν με έναν ιδιαίτερο τρόπο, ανασκευάζοντας, παραλλάσσοντας ή

προσθέτοντας και αφαιρώντας σημεία, έτσι ώστε να προκύπτει μια νέα, μυθική πια ιστορική αφήγηση…. Όσο όμως και αν απευθύνονται και στο μέλλον, οι μύθοι είναι άρρηκτα δεμένοι με το εθνικό παρελθόν (Finley, 1975) .

Στα υπό ανάλυση αναλυτικά προγράμματα η παρουσία μιας μυθικής εκδοχής της ιστορίας ανιχνεύεται με δυσκολία, καθώς απουσιάζουν οι άμεσες, έκδηλες αναφορές σε εθνικούς μύθους, με ρητή διατύπωση. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η αναφορά στην *κάθοδο των Δωριέων* ως φαινόμενο αδιαμφισβήτητης ιστορικής πραγματικότητας.

Ωστόσο, όπως έχει ήδη διαφανεί από την ανάλυση λόγου, υπάρχουν ορισμένες ιστορικές περίοδοι και συγκεκριμένα ιστορικά φαινόμενα και γεγονότα που παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα και προβάλλονται ιδιαίτερα στα α.π. αλλοιωμένα και διαμορφωμένα, έτσι ώστε η ιστορική εκδοχή που παρουσιάζεται να αποτελεί ουσιαστικά μια νοητικά κατασκευή, έναν εθνικό μύθο.

Τα βασικότερα από αυτά είναι τα παρακάτω:

-Η μεγάλη προσφορά του Αλέξανδρου της Μακεδονίας στον παγκόσμιο πολιτισμό και την ανθρωπότητα.

-Η ευρεία διάδοση του ελληνιστικού πολιτισμού.

- Ο εξελληνισμός του Χριστιανισμού και ο εκχριστιανισμός του Ελληνισμού.

-Η ελληνικότητα του Βυζαντίου και η πολιτιστική του ακτινοβολία.

-Η αδιάρρηκτη διαχρονική σύνδεση Κράτους και Εκκλησίας σε μια σχέση ομοψυχίας και ομόνοιας.

-Η πτώση της Κωνσταντινούπολης.

-Η διαχρονική παρουσία του *Ελληνισμού* και η προσφορά του, μέσα από την παραδοχή (sic)της ανωτερότητάς του.

-Ο *Αγώνας* για τη δημιουργία ελληνικού κράτους και η Επανάσταση του 1821 ως η γενεσιουργός αιτία δημιουργίας του.

-Η διαχρονική παρουσία του Ελληνισμού σε θέση άμυνας απέναντι σε εχθρούς, οι οποίοι απειλούν την ύπαρξη και τη συνέχεια του και τον υπονομεύουν.

-Οι εσωτερικές έριδες ως βασικός παράγοντας παρακμής του Ελληνισμού.

4. «Αναπαραγάγουν τα αναλυτικά προγράμματα μια αντιεπιστημονική, μυθική εκδοχή της Ιστορίας (Barnard 2001);»

Όπως έχει ήδη διαφανεί κατά την ανάλυση λόγου των κειμένων των α.π., σταδιακά ο λόγος γίνεται επιστημονικός. Ωστόσο, η επίφαση επιστημονικότητας, η οποία δίνεται στον αναγνώστη μέσα από τη χρήση επιστημονικών όρων δεν συνοδεύεται σε πολλές περιπτώσεις από μια ανάλογη επιστημονικά έγκυρη αντίληψη για το ιστορικό γίγνεσθαι.

Η έντονη παρουσία σχημάτων, όπως είδαμε, στα αναλυτικά προγράμματα επιβεβαιώνει την παραπάνω εκτίμηση. Για παράδειγμα, το σχήμα εξέλιξης των αυτοκρατοριών *γένεση-ακμή- κίνδυνοι-παρακμή*, χωρίς αιτιολόγηση και αναφορά στον τρόπο διαίρεσης της Ιστορίας, τη σχετικότητα των χαρακτηρισμών ή το συμβατικό της περιοδολόγησης αλλά και η οργάνωση της διδασκαλίας της ιστορίας με βάση τις προκατασκευασμένες και αδιαπραγμάτευτες ιστορικές περιόδους αποδεικνύουν πως τα α.π. στερούνται σε πολλές περιπτώσεις επιστημονικότητας.

Από την άλλη, το σχήμα της *συνεχούς προόδου* που προβάλλεται για την πορεία της ανθρώπινης Ιστορίας αποτελεί ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα αντιεπιστημονικότητας.

Αλλά και η γενικότερη τάση στα α.π. να τίθενται θέσεις/ εκτιμήσεις ιστορικές και αντιλήψεις ως δεδομένες και αδιαμφισβήτητες (όπως συμβαίνει με όλα τα α.π. της βυζαντινής ιστορίας, για παράδειγμα) οδηγούν στο ίδιο συμπέρασμα. Η ιστορική άποψη προβάλλεται στα α.π. ως επιστημονικό αξίωμα και συνήθως, όπως είδαμε, προηγείται κάθε άλλης αναφοράς και δεσπόζει στα κείμενα, έτσι ώστε να γίνεται εύκολα αποδεκτή από τον αναγνώστη (για παράδειγμα, η αναγόρευση του ελληνιστικού πολιτισμού σε *ελληνικό* , η ταύτιση της ελληνικής πολιτιστικής και πνευματικής παράδοσης με τον υπερεθνικό χριστιανισμό κ.α).

5. «Πώς ασκείται ο κοινωνικός έλεγχος μέσα από τον λόγο των αναλυτικών προγραμμάτων;»

Τα α.π. αποτελούν ένα βασικό μέσο νομιμοποίησης της κυρίαρχης ιδεολογίας και της τεχνολογίας πολιτικής κυριαρχίας. Για το λόγο αυτό τόσο μεγάλη έμφαση στον ιδεολογικό χαρακτήρα των προγραμμάτων αλλά και ενδυναμώνονταν αυτός ο χαρακτήρας κάθε φορά που η τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας ήταν σε κατάσταση κρίσης (Φωτεινός, 2011). Η τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας, η οποία βασιζόταν στα ιδεολογήματα του εθνικού κράτους είχε φυσικά τεράστια σημασία για τη διατήρηση και εδραίωση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας, αφού *η ενσωμάτωση των πολιτών, όπως φαίνεται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, γίνεται με την εκδήλωση αποδοχής του «πολιτικού» συστήματος και των σχέσεων κυριαρχίας που το τελευταίο επιβάλλει* (Φωτεινός, 2011).

Καταρχήν, όπως είδαμε, τα α.π. προωθούν τις κυρίαρχες- ηγεμονικές αξίες στους μαθητές και τις αποδεκτές κοινωνικά αξίες και πολιτιστικές νόρμες. Η προσήλωση στην ιδέα του *Κράτους* και της κρατικής εξουσίας, της *ευνομίας και της ασφάλειας* και η απόρριψη της ιδέας της *αναρχίας* που διατρέχει τα υπό εξέταση α.π. σαφέστατα καταδεικνύει το ρόλο τους ως βασικού μηχανισμού ιδεολογικού κα κοινωνικοπολιτικού ελέγχου.

Η προώθηση επίσης της κυρίαρχης περί φύλου ιδεολογίας με τον υπερτονισμό του ρόλου των ανδρών και τη σιωπή γύρω από την ιστορία και την προσφορά του γυναικείου φύλου υπηρετεί τον ίδιο στόχο.

Η προβολή του ελληνικού κράτους ως ενός *χριστιανικού* κράτους, στο οποίο η Εκκλησία διαδραματίζει κυρίαρχο θεσμικό και πολιτικό ρόλο είναι ακόμα μια κατεστημένη αξία που παρουσιάζεται στα α.π. ως δεδομένη, αδιαμφισβήτητη και *φυσική*.

Η επανάσταση και η εξέγερση, από την άλλη, δεν υπάρχουν για τα α.π. ως διέξοδοι από τις κοινωνικές κρίσεις και η διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης δεν πρέπει να διασαλεύεται ποτέ, όσο σκληρά και άδικα και αν είναι τα πολιτικά και κοινωνικά καθεστώτα… Αξίζει να σημειωθεί πως κανένα α.π. δεν αναφέρεται, για παράδειγμα, στις κοινωνικές εξεγέρσεις κατά την ενετική περίοδο στα Επτάνησα (Αρβανιτάκης, 2001). Η *Δημοκρατία* προβάλλει ως η λύση κάθε προβλήματος de facto. Έτσι στους μαθητές αλλά και στους διδάσκοντες εμφυσείται η ιδέα πως πάνω από όλα σημασία έχει να διατηρηθεί το υπάρχον πολιτικό-κοινωνικό σύστημα χωρίς να απειλείται από κινήματα ή από κοινωνικές διεκδικήσεις. *Καλός* πολίτης για τα α.π. είναι αυτός που αποδέχεται την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων ως δίκαιη και σωστή, χωρίς να την αμφισβητεί ή να αποπειράται να την αλλάξει…

Η πολιτική και κοινωνική συναίνεση καλλιεργείται και μέσα από την προβολή μιας ενιαίας εθνικής ταυτότητας, η οποία μάλιστα προβάλλεται ως *ανώτερη*, *μοναδική* και *αναλλοίωτη* στο πέρασμα του χρόνου. Ο Ελληνισμός και η προσφορά και αξία του εξαίρονται, ενώ αποσιωπάται κάθε μελανή σελίδα της ιστορίας του, ώστε να παρουσιασθεί ως *αθώο θύμα* των εκάστοτε *άλλων,* οι οποίοι πάντα για τα α.π. υστερούν και προσπαθούν να μιμηθούν ή να ακολουθήσουν δρόμους που πρώτοι οι Έλληνες άνοιξαν… Πρόκειται σαφέστατα για μια λαϊκιστική τακτική αυτοκολακείας και καλλιέργειας της προγονολατρείας και του εθνικισμού, με στόχο να ενστερνισθεί ο μαθητής από πολύ μικρός την ιδέα του Έθνους και να προσηλωθεί μόνο σε αυτήν… Τίποτα δεν πρέπει να απειλήσει την εθνική ενότητα, για αυτό και κάθε νύξη για πολιτισμική ή εθνοτική διαφοροποίηση στα πλαίσια του ελληνικού κράτους εξοστρακίζεται από τα α.π..

Η θέση του Apple πως το Σχολείο προβάλλει μια κοινωνία χωρίς ταξικές αντιθέσεις, κοινωνικές συγκρούσεις και εκμετάλλευση και ένα κοινωνικό κλίμα ομοψυχίας και ομόνοιας, καθαρά φανταστικό και επίπλαστο ισχύει απόλυτα για τα συγκεκριμένα α.π.: Το άτομο παρουσιάζεται αποστασιοποιημένο και μόνο, χωρίς ταξική συνείδηση και σχέσεις αλληλεγγύης, ενώ βλέπει τον εαυτό του μόνο ως μέλος φαντασιακών ομάδων, όπως το έθνος. Προωθεί εξάλλου τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό σε βάρος της συλλογικότητας και της αξίας της κοινωνικής και πολιτικής πάλης (Apple, 1986).

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Althusser, L. (1984). Essays on ideology. London: Verso
Apple, M. (2000). Official knowledge: Democratic education in a conservative age (2η έκδ.). New York: Routledge Press
Apple, M. (2004). Ideology and curriculum (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer

Αρβανιτάκης, Δ. (2001). Κοινωνικές αντιθέσεις στην πόλη της Ζακύνθου. Το ρεμπελιό των ποπολάρων (1628), Αθήνα : Μουσείο Μπενάκη ─ ΕΛΙΑ
Arbib, M. & Hesse, M. (1986). The Construction of Reality, Cambridge: Cambridge University Press
Barnard, C. (2001). Isolating knowledge of the unpleasant: The Rape of Nanking in Japanese high school texts, British Journal of Sociology of Education, 22(4), 519-530
Apple 1986
Bernstein, B. (1971). Class, Codes and Control, Towards a Theory of Educational Transmission, London: Routledge and Kegan P.
Brunner, J. (1971). Η διαδικασία της Παιδείας. Αθήνα: Καραβιάς
- Fairclough, N. (1989). Language and Power. Harlow: Longman
Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis: the critical study of language. London & New York: Longman
Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. Στο Wodak, R. & Meyer M. (Επιμ.) Methods of critical discourse analysis (121-138). London: Sage Publications
Finley, M. (1975). The use and abuse of History. London: Chatto and Windus.
Φωτεινός, Δ. (2011). *Αναλυτικά προγράμματα: Ιδεολογία και τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας*. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2013 από το Διαδίκτυο*:* http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/fotinos.htm
Hall, 1988
Isitt, J. (2004). Reflection on the study of textbooks, *History of Education*, 33(6), 683–696
Jager, S. (1993). *Kritische Diskursanalyse*, Duisburg: Diss- Studie
Μαυροσκούφης, Δ.(2007). Η σχολική Ιστορία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995), Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
Μπονίδης, Κ. (2007). Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας τη μεταπολίτευσης: Ιστορικό-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. Στο Χαραλάμπους Δ.(Επιμ.) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική* (265-297) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Τόμος Β (3η έκδοση) Αθήνα: Gutenberg.
Ross, W. E. (2006). The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities. Albany: State University of New York Press
Stubbs, M. (1983). Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language. Oxford: Blackwell Publishers Ltd
Τερζής, Ν. (1988). Εκπαιδευτική πολιτική και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο : Πρόγραμμα και πραγματικότητα. Στο ιδίου (επιμ.) *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα-Πράγματα και Πρόσωπα*, (78-105). Θεσσαλονίκη : Αδελφοί Κυριακίδη
Whitty, G. (1985). Sociology and school knowledge: Curriculum theory, research and politics. London: Methuen

8. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ Τα Β ΛΥΚΕΙΟΥ ΤΟΥ 1978- ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΥΛΛΟΥ 198- ΠΡΟΕΑΡΙΚΟΝ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ" ΑΡΙΘ. 845 [24]

IV. ΙΣΤΟΡΙΑ Α' Πρόγραμμα κοινό, ώρες 2. (Ιστορία Ρωμαϊκή-Βυζαντινή, 146 π.Χ.-1453 μ.Χ). 1. Συνέπειες τών μεγάλων κατακτήσεων γιά τούς Ρωμαίους κατακτητές ".

[24] http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/1978_198.pdf

Οικονομία.
Κοινωνία (νέες κοινωνικές τάξεις, δοΰλοι).
Τρόποι ζωής (θρησκεία, γράμματα, τέχνες, εκπαίδευση).
Προσπάθειες γιά μεταρρύθμιση : Γράκχοι.
2. Δοκιμασίες τής Ρωμαϊκής Δημοκρατίας :
Ή στρατιωτική μεταρρύθμιση (τοϋ Μάριου) και οί συνέπειες της.
Πρώτα δείγματα τρομοκρατίας, δικτατορίας (Σύλλας).
Ή πρώτη τριανδρία.
Ή δράση τοϋ Ίούλιου Καίσαρα.
Δεύτερη τριανδρία. Κατάλυση τής Δημοκρατίας.
Ρωμαιοκρατία στήν Ελλάδα 146 π.Χ. 27 π.Χ.
3. Ρωμαϊκή Ειρήνη : Ασφάλεια και Ευνομία στους λαούς τής Μεσογείου. Ή εποχή τοϋ Αυγούστου. Οικοδόμηση τοϋ νέου Κράτους.
Δύο αιώνες αυτοκρατορίας (ώς τό τέλος τών Άντωνίνων). Ό Ρωμαϊκός κόσμος στα χρόνια τής ακμής (ενότητα πολιτισμού, γράμματα, θρησκείες).
4. Τό Ρωμαϊκό Κράτος στό δρόμο τής παρακμής.
Ή κρίση του 3ου αιώνα μ.Χ. (εσωτερική αναρχία, δυναστεία τών Σεβήρων, ή εποχή τών 30 Τυράννων, επαναστάσεις, νέοι εχθροί, διάσπαση τής διοικητικής ενότητας). Αΐτια τής παρακμής.
Διοικητικές μεταρρυθμίσεις. Ο Χριστιανισμός (ώς τήν ώρα του θριάμβου). Τέχνη Ρωμαϊκή και Χριστιανική (ώς τις αρχές τοϋ 4ου αιώνα).
5. Πρωτοβυζαντινή Εποχή : άπό τήν αρχαιότητα στό Μεσαίωνα (324-610).
ΟΊ δύο πρώτοι αιώνες (άπό τον Κων/νο Α' ώς τον Ίου-στίνο, 324—518).
Χριστιανισμός και Ελληνισμός, οί παράγοντες πού συνθέτουν τή Φυσιογνωμία τοΰ Βυζαντίου.
'Η πολιτική τών αυτοκρατόρων άπό τόν Κων/νο Α' ώς τόν Ίουστίνο.
Κατάρρευση τοΰ Δυτ. Ρωμ. Κράτους. Βαρβαρικές επιδρομές (Γερμανοί-Ουννοι).
Ό Ιουστινιανός και οί διάδοχοι (ώς τό 610 μ.Χ.).
'Η Χριστιανική - Βυζαντινή τέχνη (άπό 313-610 μ.χ.)
6. Βυζαντινή Εποχή (610-1081 μ.Χ.) : περίοδος α' (610-717).
Οί αγώνες τοΰ Βυζαντίου έναντι εξωτερικών εχθρών (άπό τόν Ηράκλειο ώς τήν άνοδο τής δυναστείας τών Ίσαύρων. 610-717 μ.Χ.).
Εμφάνιση και πρόοδος τοΰ Ισλάμ.
Εξόρμηση τών Αράβων (ώς τήν αναχαίτιση τους στό POITIERS. 732, μ.Χ.).
"Ιδρυση Βουλγάρικου Κράτους στό Δούναβη. Εξελληνισμός τοΰ Βυζαντινού Κράτους.
7. Βυζαντινή Εποχή (610-1081 μ.Χ.) :
Περίοδος Β' (717-867) Υπέρβαση τών δυσχερειών, Εικονομαχία, Πολιτιστική ακτινοβολία. ΟΊ αυτοκράτορες. Εικονομαχία.
Αγώνες προς τούς "Αραβες και τούς Βουλγάρους. Τό Παπικό Κράτος.
Παραμονές Ακμής (ή «νέα εποχή» τοΰ Μιχαήλ Γ'). Βυζαντινή Τέχνη τής εποχής αυτής.
8. Βυζαντινή Εποχή (610-1081 μ.Χ.).
Περίοδος Γ' (867-1081) : 'Η μεγάλη άκμή (ώς τό 1025 μ.Χ.) και ή άρχή τής παρακμής) : Μακεδόνικη Δυναστεία. Βυζαντινή Εποποιία.
Βυζαντινή 'Αναγέννηση-'Ακτινοβολία τοΰ Κράτους και τής Εκκλησίας.
Νέοι εχθροί (Νομαρδοί, Ρώς. Σελτζοΰκοι). Κρατική "Οργάνωση. Γράμματα-Τέχνες.
9. Ή Εύρο'^πη άπό τήν πτώση τοΰ Ρωμαϊκού Κράτους ώς τό τέλος τοΰ Μεσαίωνα.
Άπό τις επιδρομές στή διαμόρφωση νέων κρατών.
Τό Βασίλειο τών Φράγκων ώς τόν Καρλομάγνο και τούς διαδόχους του.
Οί Νορμανδοί.
Φεουδαρχικό σύστημα.
Οί σταυροφορίες (σύντομη αναφορά).
'Η θέση τής Εκκλησίας στό μεσαιωνικό κόσμο τής Ευρώπης (ώς τήν εξορία τής AVIGNON).
'Η Ευρώπη στις παραμονές τής Αναγεννήσεως.
Ή Ευρωπαϊκή τέχνη κατά τό Μεσαίο^να.
10. Ίστεροβυζαντινή Περίοδος : (Α) (1081-1204) : ΟΊ δυναστείες Κομνηνών και Αγγέλων.

Εθνικά κινήματα στά Βαλκάνια (Σέρβοι - Βούλγαροι).
Οί Σταυροφορίες (ιδιαίτερα α', β', γ', δ').
Κατάληψη τής Κων/λης άπό τούς Σταυροφόρους (1204).
11. Υστεροβυζαντινή Εποχή (Β) : (1204-1261)-(1261-1453) :
Ή Φραγκοκρατία (1204-61) : α) Φραγκικά κράτη
β) Ελληνικά κράτη (ιδιαίτερα τό Κράτος τής Νικαίας).
'Η εποχή τών Παλαιολόγοι (1261-1453) : α) Οί Παλαιολόγοι αυτοκράτορες, β) Σέρβοι, Αλβανικοί εποικισμοί, γ) Εμφάνιση και προέλαση τών Όθωμανών. δ) Προσπάθειες γιά τή διάσωση τοΰ Βυζαντινού Κράτους.
ε) Τελευταίες ώρες τής Βυζαντινής Λύτοκρατορίας-αίτια τής πτώσεως.
στ) Υστεροβυζαντινή τέχνη-άκτινοβολία της. ζ) Βυζαντινή κληρονομιά.

Κοινωνική αγωγή και ανάπτυξη στο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο

Ευανθία Συνώδη
Επίκουρη καθηγήτρια ΠΤΠΕ
Πανεπιστημίου Κρήτης
esynodi@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα δεδομένα μίας συγκριτικής έρευνας που βασίζεται σε ντοκουμέντα. Τα ντοκουμέντα είναι πρωτογενή καθώς είναι τα τέσσερα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα τα τελευταία πενήντα περίπου χρόνια (1962, 1980, 1989 & 2003). Τα προγράμματα σπουδών είναι μία πηγή πληροφοριών για το ποια γνώση έχει περισσότερη αξία όσον αφορά την κοινωνική ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών διότι πρέπει να εφαρμόζονται από όλες τις νηπιαγωγούς. Αναζητήθηκαν τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής ανάπτυξης και γνώσης που ασπάζεται και επιβάλλει το κάθε πρόγραμμα σπουδών με σκοπό να εξεταστεί αν έχει αλλάξει ο επίσημος κρατικός ορισμός του κοινωνικού νηπίου με βάση τον οποίον έπρεπε και πρέπει να εργάζονται οι νηπιαγωγοί. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει μία διεύρυνση της έννοιας της κοινωνικής ανάπτυξης και γνώσης του νηπίου, και ενώ κάποιες κοινωνικές συμπεριφορές και γνώσεις παραμένουν σταθερές, κάποιες άλλες χάνονται την τελευταία πεντηκονταετία.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνική ανάπτυξη, νηπιαγωγείο, προγράμματα σπουδών

SUMMARY

In this paper the data of a comparative study based on documentary analysis are presented and commented upon. The documents examined are primary as they are the four curricula (1962, 1980, 1989 & 2003) for all state run kindergartens implemented in Greece in the last fifty years or so. These curricula are a source of information on which knowledge is more valuable in terms of the children's social development and education as they had or have to be implemented by all kindergarten teachers. The characteristics of social development and knowledge promoted and imposed by each curriculum were sought so as to ascertain whether the official state definition of a social child towards which the teachers worked has changed. The data analysis showed an enhancement of the concept of the young child's social development and that, whereas certain social behaviours and knowledge remain stable, others are lost in the last fifty years.

Keywords: social development, kindergarten, curricula

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα αυτή ασχολείται με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 4 - 6 ετών στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Η κοινωνική ανάπτυξη είναι μία «αμφίπλευρη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά εισάγονται στην ευρύτερη κοινότητα και συγχρόνως διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα» (Cole & Cole, 2002: 186). Η εισαγωγή στην κοινότητα σημαίνει ότι τα παιδιά γνωρίζουν τις αξίες και τους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς των ανθρώπων με τους οποίους ζούνε και ότι κατακτούν την παρακαταθήκη των γνώσεων της κοινότητας αυτής και τελικά διαμορφώνουν προσωπική άποψη και στάση (Cole & Cole, 2002).

Η «ενσυναίσθηση» (Cole & Cole, 2002: 243· Scobie & Scobie, 2000· Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004) ή «μέθεξη» (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001: 612-613) είναι η συμμετοχή των ανθρώπων στα συναισθήματα και τις συγκινήσεις του άλλου και σχετίζεται με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ως ψυχολογική κατάσταση η ενσυναίθηση αποτελεί προϋπόθεση για την εμφάνιση προ-κοινωνικών συμπεριφορών στην προσχολική ηλικία. Οι προ-κοινωνικές συμπεριφορές είναι οι συμπεριφορές ενός ατόμου που αποβλέπουν στο να ωφεληθεί η ομάδα και όχι το ίδιο το άτομο, όπως αλτρουισμός, μοίρασμα και συνεργασία με άλλους, φροντίδα άλλων, παρηγοριά και έκφραση συμπαράστασης σε άλλους, αλληλοβοήθεια και κοινωνική συμμετοχή, οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν (Cole & Cole, 2002· Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

Η ενσυναίσθηση των μικρών παιδιών, η οποία είναι απαραίτητη για να αναπτυχθούν κοινωνικά, μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από (Cole & Cole, 2002· Συνώδη, 2012):

- Μάθηση για τις τοπικές κουλτούρες και ανθρώπους αλλά και τις κουλτούρες ανθρώπων άλλων χωρών. Το να γνωρίζουν τα παιδιά για τους άλλους και τον πολιτισμό τους (π.χ. ήθη και έθιμα, θρησκεία, τέχνες, νόμους, φιλοσοφία) τους διευκολύνει να μπούνε στη θέση του άλλου και να αποκτήσουν μία ιδέα του πώς νιώθει ο άλλος, ειδικά όταν οι ενήλικες τους υποδεικνύουν ποιοι άνθρωποι χρειάζονται τη βοήθεια και την προσοχή τους (βλ. επίσης Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001· Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000).
- Μοντέλο / παράδειγμα συμπεριφοράς που βλέπουν από τους συνανθρώπους τους.
- Παρακίνηση και ενθάρρυνση για να μπούνε στη θέση του άλλου και ενίσχυσή τους σε αυτό από άλλους (βλ. επίσης Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001· Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000)..

Στα παιδιά όμως θα πρέπει να παρέχεται και η δυνατότητα να επιδείξουν προ-κοινωνικές συμπεριφορές και να αναλάβουν ευθύνες ανάλογες με τις ικανότητές τους. Τέτοιες ευκαιρίες δίνονται στα παιδιά,

- Όταν υπάρχει περιθώριο επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και των παιδιών με ενηλίκους.
- Όταν η μάθησή τους είναι ενεργή και συνεργατική.
- Όταν ενθαρρύνεται το συνεργατικό παιχνίδι. Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, τόσο περισσότερο είναι δυνατό να ασχολούνται με το συνεργατικό παιχνίδι, δηλαδή παύουν να παίζουν μόνα τους ή σε δυάδες και παίζουν πολυπλοκότερα παιχνίδια σε ομάδες. Έτσι έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν πόσο διαφορετικά μπορεί να σκέφτονται οι άλλοι και να διαπραγματευτούν μαζί τους και να συμβιβαστούν, για να συνεχιστεί το παιχνίδι ή να βοηθήσουν το ένα το άλλο, γνωρίζοντας τις ικανότητες και τις αδυναμίες των άλλων παιδιών (Jones & Reynolds, 1992· Wardle, 2003· Wood & Attfield, 2005). Σε αυτή την περίπτωση οι προ-κοινωνικές συμπεριφορές εμφανίζονται, για να μπορέσει το παιχνίδι να συνεχιστεί, πράγμα που σημαίνει ότι το ομαδικό παιχνίδι ενώνει την ομάδα των παιδιών και η συνέχισή του γίνεται η προτεραιότητα της ομάδας συγκριτικά με τις ατομικές επιθυμίες του κάθε παιδιού (Σμαραγδά-Τσιαντζή, 1996). Η καλλιέργεια προ-κοινωνικών συμπεριφορών είναι πιο έντονη στο παιχνίδι ρόλων ή στη δραματοποίηση στο νηπιαγωγείο, καθώς τα παιδιά με τέτοια παιχνίδια δείχνουν πώς εκφράζονται οι προ-κοινωνικές, καθώς και οι κατά περίπτωση αντικοινωνικές συμπεριφορές των ηρώων της ιστορίας που διαδραματίζουν (Κοντογιάννη, 2000· Σμαραγδά-Τσιαντζή, 1996).
- Όταν συμμετέχουν στον τρόπο λειτουργίας του νηπιαγωγείου και στη ζωή μέσα σε αυτό, π.χ. στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής πράξης, στην αμφισβήτηση κυρίαρχων ιδεολογιών που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας και στην αλλαγή εκείνων των συνθηκών του νηπιαγωγείου με τις οποίες δε συμφωνούν (Moss, 2007).

Ταυτόχρονα υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι από την προσχολική ηλικία τα παιδιά έχουν μάθει στερεότυπα και κάνουν διακρίσεις με βάση το φύλο, τη θρησκεία, την εθνικότητα, την ηλικία και τη γλώσσα των άλλων παιδιών και των ενηλίκων (π.χ. Brown, 1998· Grieshaber & McArdle, 2010· Malik, 2009).

Με βάση αυτό το σκεπτικό, το ζήτημα της ενσυναίσθησης, των προ-κοινωνικών συμπεριφορών και της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών γενικότερα αξίζει να μελετηθεί, διότι συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός δημοκράτη πολίτη. Και αυτό διότι με την ενδυνάμωση των προ-κοινωνικών συμπεριφορών είναι πιο πιθανό να μάθουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε αυτά που συμβαίνουν γύρω τους, π.χ. δείχνοντας ενδιαφέρον, φροντίδα, παρηγοριά σε αυτούς που υποφέρουν λόγω της καταπάτησης των δικαιωμάτων τους (White, 1999). Έτσι, εισερχόμαστε και στο ζήτημα του σεβασμού των δικαιωμάτων των άλλων, αφού

με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν το τι μπορεί να κάνει κάποιον να έχει ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα και τον τρόπο με τον οποίον αυτά συνδέονται με ό,τι συμβαίνει στην κοινωνία (Cole & Cole, 2002). Αυτό σημαίνει ότι στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να αναγνωρίζεται και να γίνεται σεβαστή η ποικιλία των διαφορετικών τρόπων σκέψης και δράσης και να καλλιεργείται η κριτική σκέψη και η περιέργεια για το πώς είναι τα πράγματα και πώς αλλιώς μπορούν να είναι.

Τα παραπάνω θέματα αποκτούν κριτική σημασία και για το ελληνικό νηπιαγωγείο, καθώς από την ίδρυση της χώρας μας παρατηρείται διαφορετικότητα θρησκευτικού, γλωσσικού και εθνοπολιτισμικού τύπου (Δαμανάκης, 2011· Χασιώτης, 1993). Το ελληνικό κράτος ακολουθώντας τη διαδικασία δημιουργίας έθνους κράτους, όπως και σε άλλες χώρες της Ευρώπης (Green, 1990), χρησιμοποίησε την εκπαίδευση για τη συγκρότηση εθνικής ταυτότητας των πληθυσμών του (Γκότοβος, 2002). Παρόλα αυτά, ακόμα και σήμερα, σύμφωνα με την απογραφή του 2011, οι εθνοπολιτισμικοί άλλοι υπολογίζονται σε 911.929 άνθρωποι (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2013). Άρα η ευρύτερη τοπική κοινότητα στην οποία εισάγονταν και εισάγονται τα παιδιά του νηπιαγωγείου της Ελλάδας, δηλαδή στην οποία κοινωνικοποιούνταν και κοινωνικοποιούνται δεν ήταν ούτε είναι ομοιογενής. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δέχονταν και δέχονται διαφορετικά και ίσως αντικρουόμενα μηνύματα και ερεθίσματα για το πώς πρέπει να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται στους άλλους και διαφορετικές και ίσως αντικρουόμενες αξίες και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το θέμα της κοινωνικής ανάπτυξης επιλέχθηκε, όπως ήδη αναφέρθηκε, διότι η ενσυναίσθηση και οι προ-κοινωνικές συμπεριφορές μπορούν να καλλιεργηθούν στο νηπιαγωγείο, αλλά και διότι οι διακρίσεις και τα αρνητικά στερεότυπα εμφανίζονται στα παιδιά από μικρή ηλικία και επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους στο νηπιαγωγείο.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να εξετάσει πώς ορίζεται η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προς την οποία πρέπει να στοχεύουν οι νηπιαγωγοί στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια (1962, 1980, 1989 και 2003). Πιο συγκεκριμένα μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε αν η κοινωνική ανάπτυξη ορίζεται εθνοκεντρικά ή αν επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να μαθαίνουν να έχουν κοινωνικές σχέσεις και κυρίως σχέσεις ισότητας και σεβασμού με τους άλλους ανεξάρτητα από τις διαφορές τους.

Η έρευνα είναι βασισμένη στην ανάλυση ντοκουμέντου (Lankshear & Knobel, 2004· McCulloch, 2004) και συγκεκριμένα πρωτογενών εγγράφων (Lankshear & Knobel, 2004· Mason, 1997) όπως είναι τα προγράμματα σπουδών για το δημόσιο νηπιαγωγείο της Ελλάδας από την πρώτη τους εμφάνιση το 1962 διότι ως επίσημα και υποχρεωτικά κείμενα έχουν τη δύναμη να επαναπροσδιορίσουν τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών (Barratt-Pugh, 2000· Fennimore, 1989). Επομένως, η ανάλυσή τους θεωρήθηκε ότι μπορεί να μας διαφωτίσει, καθώς επηρεάζει την πρακτική των νηπιαγωγών και την οργάνωση της ζωής στο νηπιαγωγείο. Για την παρούσα συγκριτική εργασία αναζητήθηκαν στοιχεία και αποσπάσματα στα σχετικά κείμενα που δείχνουν ποια είναι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που πρέπει να καλλιεργούνται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1962

Το πρόγραμμα αποβλέπει στην καλλιέργεια της «φιλαλήθειας, της παρρησίας, της ευγένειας, της καλοσύνης, της πειθαρχίας προς τους σχολικούς κανονισμούς, του σεβασμού των δικαιωμάτων των άλλων, της συνεργατικότητας, της αλληλοβοήθειας» (Β.Δ. 494/1962: 947).

Κοινωνική ανάπτυξη, λοιπόν, σημαίνει να υπακούνε τα παιδιά στους ενηλίκους και τους κανόνες τους, αλλά και να συνεργάζονται και να βοηθάει το ένα το άλλο με σεβασμό. Η κοινωνικότητα που επιδιώκεται δε ξεπερνά τα όρια των συμμετεχόντων στο νηπιαγωγείο παιδιών και νηπιαγωγών.

Δε φαίνεται να υπάρχει ένδειξη αναγνώρισης ή πρόνοια για την ετερότητα μέσα στην τάξη σε επίπεδο κοινωνικό ενώ υπάρχει π.χ. πρόνοια για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από αλλόγλωσσα νήπια (Β.Δ. 494/1962: 947) ούτε και ορίζονται ποια είναι τα δικαιώματα των άλλων. Αν και τότε δεν υπήρχε η Σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού (United Nations, 1989), φαίνεται ότι δε γινόταν σεβαστά το δικαίωμα στη θρησκεία του καθενός και το δικαίωμα στη μητρική γλώσσα του καθενός.

3.2 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1980

Στο άρθρο 1 του προγράμματος αυτού, αναφέρεται ότι ένας από τους σκοπούς του νηπιαγωγείου είναι να συμβάλλει στη βαθμιαία κοινωνικοποίηση βοηθώντας το νήπιο να αναγνωρίζει και να σέβεται τους άλλους και τα δικαιώματά τους παράλληλα με τα δικά του δικαιώματα και να συνεργάζεται για να διατυπώνει κανόνες κοινωνικής ζωής τους οποίους έπειτα θα συνηθίσει να τηρεί (Π.Δ. 476/1980: 1730). Επαναλαμβάνονται, δηλαδή, τα ίδια κοινωνικά χαρακτηριστικά με το προηγούμενο πρόγραμμα εκτός από την υπακοή στους κανόνες, η οποία τώρα εξασφαλίζεται με το να φτιάχνουν τους κανόνες τα ίδια τα παιδιά. Ακόμα αναφέρονται και πάλι η ειλικρίνεια και πρωτοεμφανίζονται η εντιμότητα και η υπευθυνότητα που πρέπει να καλλιεργηθούν στα παιδιά (Π.Δ. 476/1980: 1730).

Στον τομέα «Αγωγή της Ηθικότητας» ορίζεται ότι τα παιδιά πρέπει να δείχνουν αγάπη και σεβασμό προς κάθε άνθρωπο. Το αντίστοιχο κέντρο διαφέροντος συμπεριλαμβάνει αναφορές στον μικρό Εσκιμώο, τον Κινέζο και όλους τους μικρούς του κόσμου και τα έθιμα και τις συνήθειές τους και στο να πλησιάζουν με ζωντανό τρόπο τους ανθρώπους όλου του κόσμου για να τους γνωρίσουν και να τους αγαπήσουν. Οι άνθρωποι όμως στους οποίους αναφέρεται το πρόγραμμα δεν είναι οι άνθρωποι που τότε βρίσκονταν δίπλα στα παιδιά του ελληνικού νηπιαγωγείου (π.χ. οι μουσουλμάνοι, οι καθολικοί, οι Ρομά), αλλά εκείνοι που ζούσαν εκτός Ευρώπης και που δεν αποτελούσαν απειλή «για τη διατήρηση και συνέχιση της φυσιογνωμίας της φυλής μας» (Π.Δ. 476/1980: 1733) στην οποία έπρεπε να αποβλέπει η νηπιαγωγός.

Η κοινωνική ανάπτυξη ταυτόχρονα με το πρόγραμμα αυτό αποκτά μία νέα διάσταση που αφορά την αξία της εργασίας (Π.Δ. 476/1980: 1730). Τα παιδιά θα διδάσκονταν για την αξία της εργασίας και της ανθρώπινης προσπάθειας και ότι με την εργασία γινόμαστε χρήσιμοι άνθρωποι (Π.Δ. 476/1980: 1730). Ο σεβασμός στην ανθρώπινη εργασία γενικότερα ωφελεί τους πάντες, αλλά και συμπεριλαμβάνει και τους πάντες όσο διαφορετικοί και αν είναι. Με αυτό τον τρόπο ο ορισμός της κοινωνικής ανάπτυξης ξεπερνά τα όρια του νηπιαγωγείου καθώς υπάρχει κάποια πρώτη πρόνοια για την ανάπτυξη εργασιακής συνείδησης.

Στον τομέα «Αγωγή της Κοινωνικότητας» γίνεται αναφορά στην ενσωμάτωση κάθε νηπίου στην ομάδα και στη χαρά και τη δύναμη που απορρέουν από την ομαδική προσπάθεια (Π.Δ. 476/1980: 1730). Μοιάζει, κυρίως λόγω του όρου ενσωμάτωση, να γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθεί μία μεγάλη ομοιογενής ομάδα και όχι μία ομάδα παιδιών ενωμένη που ταυτόχρονα αποτελείται από διαφορετικούς ανθρώπους.

3.3 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1989

Σύμφωνα με το πρόγραμμα θα πρέπει να προάγονται η ομαλή *ένταξη* στην ομάδα, ο εθισμός στην αμφίδρομη σχέση ατόμου - ομάδας και το να βιώνεται η δύναμη και η χαρά της συλλογικής προσπάθειας και οι αξίες της κοινωνικής ζωής που είναι η υπευθυνότητα, η ειλικρίνεια, η συνεργατικότητα, στοιχεία που υπήρχαν είτε μόνο στο πρώτο είτε και στα δύο προηγούμενα προγράμματα (Π.Δ. 486/1989: 4469). Στο πρόγραμμα προστίθενται η προαγωγή των *σωστών* προσωπικών σχέσεων (οι οποίες δεν ορίζονται ούτε σε αυτό στο σημείο ούτε παρακάτω στο πρόγραμμα όπου ξαναναφέρονται) και η αγάπη προς την πατρίδα (Π.Δ. 486/1989: 4469) στην οποία ίσως να έχει μετατραπεί η διατήρηση και συνέχιση της φυσιογνωμίας της φυλής μας του 1980.

Τα παιδιά πάντως δε φαίνεται να προετοιμάζονται για κοινωνικές σχέσεις με την ετερότητα που υπάρχει μέσα στην ίδια την πατρίδα τους και που διαφέρει από τη δική τους φυλή (αν δεχθεί κανείς ότι υπάρχουν αμιγείς φυλές) και με αυτό το πρόγραμμα. Αντίθετα η *ομαλή ένταξη* όλων των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι το ζητούμενο και οι όροι δείχνουν και ότι όλα τα παιδιά δεν εντάσσονται και ότι δεν είναι αυτό εύκολο να γίνει, πιθανότατα και λόγω των διαφορών σε πολιτισμικό, κοινωνικό, σωματικό επίπεδο που μπορεί να έχουν τα παιδιά μεταξύ τους και με τη νηπιαγωγό.

Στο Μέρος Ι: ΙΙΙ. ψυχοκινητικότητα και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου και Ενότητα: Η συνάντηση και η επικοινωνία του νηπίου με τον άλλον, οι στόχοι του προγράμματος που τίθενται είναι: να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά την παρουσία του άλλου και να έρθουν σε επαφή μαζί του και να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αρμονικά με τον άλλο (Π.Δ. 486/1989: 4471). Επίσης ορίζεται ότι πρέπει να μυηθούν στην υπευθυνότητα, που υπήρχε στο πρόγραμμα του 1980 και στη συνεργατικότητα, την αλληλοεκτίμηση και στο να σέβονται τους κανόνες (Π.Δ. 486/1989: 4472) τα οποία υπήρχαν και στα δύο προηγούμενα προγράμματα.

Στο Μέρος ΙΙ: Αγωγή και κοινωνική–συναισθηματική-ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου και Ενότητα: Η συνάντηση και η επικοινωνία του νηπίου με τον άλλον, οι στόχοι που τίθενται είναι τα παιδιά να δημιουργούν *σωστές* προσωπικές σχέσεις, οι οποίες δεν ορίζονται περαιτέρω, όπως και παραπάνω στο ίδιο κείμενο. Ακόμα ορίζεται ότι τα παιδιά θα πρέπει να υιοθετούν θετικές στάσεις απέναντι στην ανθρώπινη εργασία, τα μέσα και τα προϊόντα της και να διευθετούν τις μεταξύ τους συγκρούσεις (Π.Δ. 486/1989: 4472), χαρακτηριστικά που προϋπήρχαν στο πρόγραμμα του 1980 καθώς και να συνεργάζονται, κάτι που προϋπήρχε από το 1962.

Επίσης, τα παιδιά θα πρέπει να υιοθετούν στόχους, κανόνες, μέσα και μεθόδους εργασίας κοινής αποδοχής, γεγονός το οποίο συμβάλλει στο να αισθάνονται χρήσιμα, υπεύθυνα και ισότιμα μέλη της ομάδας, ανεξάρτητα από το φύλο τους (Π.Δ. 486/1989: 4472). Υπάρχει όμως μία ασάφεια με τον όρο «κοινής αποδοχής», καθώς δεν ορίζεται ποιος καθορίζει ή με ποιον τρόπο καθορίζεται η αποδοχή. Θα είναι οι στόχοι, οι κανόνες και τα μέσα αυτά των ενηλίκων ή θα συμμετέχουν όλα τα παιδιά και θα συναποφασίζουν όλα μαζί για να θεωρούνται κοινής αποδοχής; Εδώ φαίνεται να γίνεται σεβαστό το δικαίωμα των παιδιών να μη γίνονται αντικείμενα διάκρισης λόγω φύλου, παρόλο που αυτό το δικαίωμα αναγνωρίστηκε από την Ελλάδα το 1992 (Νόμος 2101/1992), αλλά είχε ψηφιστεί η ισότητα των δύο φύλων.

Ακόμα, ορίζεται ότι τα παιδιά θα πρέπει να γίνουν αργότερα συνειδητοί και υπεύθυνοι πολίτες με αγάπη προς την πατρίδα τους (Π.Δ. 486/1989: 4472). Κάτι τέτοιο όμως δεν καλύπτει την κοινωνική ανάπτυξη όλων των παιδιών του νηπιαγωγείου, αφού η Ελλάδα δεν είναι η πατρίδα ή η μοναδική πατρίδα όλων των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Άλλοι στόχοι είναι τα παιδιά να αναπτύξουν πνεύμα αποδοχής, φιλίας και συνεργασίας με τα άλλα παιδιά της χώρας μας και των άλλων χωρών της γης καθώς και με τα Ελληνόπουλα που ζουν σε άλλες χώρες (Π.Δ. 486/1989: 4473). Φαίνεται λοιπόν ότι η κοινωνική ανάπτυξη αφορά όλα τα παιδιά του κόσμου από άποψη εθνικότητας εκτός από τις μειονότητες της Ελλάδας τις οποίες και δεν ορίζει το έγγραφο. Για τις τελευταίες καθώς και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συστήνεται τα παιδιά του νηπιαγωγείου να υιοθετήσουν θετική στάση ώστε μέσα σε ένα πνεύμα αποδοχής και συνεργασίας να βοηθούν τα παιδιά αυτά να ενταχθούν ομαλά στην ομάδα αλλά όχι και φιλία, όπως με τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό και το γεγονός ότι για τα τελευταία παιδιά υπάρχει ξεχωριστός στόχος μας προϊδεάζουν για μία κοινωνική ανάπτυξη που δε σέβεται το ίδιο όλες τις διαφορές που μπορεί να έχουν οι άνθρωποι μεταξύ τους.

Σημαντικό μέρος της κοινωνικοποίησής των παιδιών αφορά το σχολείο καθώς θεωρείται καλό να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στον κόσμο του σχολείου (Π.Δ. 486/1989: 4473). Η υπακοή στους κανόνες του νηπιαγωγείου του 1962 και η διαμόρφωση κανόνων από τα ίδια τα παιδιά του 1980 συνδέονται πια με τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο.

Το πρόγραμμα αναφέρει ξανά ότι πρέπει τα παιδιά να δομήσουν τις αξίες της κοινωνικής ζωής, που είναι ο αλληλοσεβασμός, η συνεργατικότητα, η ειλικρίνεια, η υπευθυνότητα και το ενδιαφέρον για την εργασία, που προϋπήρχαν είτε από το 1962 είτε από το 1980, αλλά και η αίσθηση του δικαίου και του άδικου, η οποία εμφανίζεται σε αυτό το πρόγραμμα για πρώτη φορά (Π.Δ. 486/1989: 4473). Αυτός ο στόχος για το δίκαιο και το άδικο σε συνδυασμό με τον στόχο τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό και την οργάνωση μίας κατάστασης πριν από τη βίωσή της (Π.Δ. 486/1989: 4476) δίνουν μία νέα διάσταση στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Δίνουν κάποιον παραπάνω έλεγχο στα παιδιά πάνω στη ζωή τους στο νηπιαγωγείο και μάλιστα έλεγχο που μπορεί να συνδυαστεί με το δίκαιο και το άδικο.

3.4 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 2003

Στην ενότητα για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήνεται να επιδιώκεται η αβίαστη συμμετοχή κάθε παιδιού, στη μεθοδολογία του προγράμματος αναφέρεται ότι οι δραστηριότητες κοινωνικοποιούν τα παιδιά και στην ενότητα για τη διαθεματική προσέγγιση ότι οι νηπιαγωγοί πρέπει να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, την πρωτοβουλία, τη συνεργασία και το διάλογο ανάμεσα στα παιδιά (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4311). Στο Πρόγραμμα Σπουδών Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση αναφέρεται ότι θα πρέπει τα παιδιά να αναπτύξουν τις βασικές ικανότητες συνεργασίας και να σέβονται τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχουν με τους άλλους (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4308 & 4320), στόχοι που υπήρχαν και σε προηγούμενα προγράμματα. Ο αλληλοσεβασμός του προηγούμενου προγράμματος επεκτείνεται και αφορά και τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και αυτό δείχνει μία ευρύτερη αντίληψη της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών.

Όταν αυτό αναλύεται περαιτέρω παρακάτω εξηγείται ότι τα παιδιά ενθαρρύνονται να δίνουν και να ζητούν βοήθεια και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους ενηλίκους (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4320). Η συνεργασία με τους ενηλίκους (και όχι η υπακοή σε αυτούς πια) εμφανίζεται για πρώτη φορά και ίσως να αντανακλά τη φιλοσοφία και των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών που ασπάζεται το πρόγραμμα (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4307) και το δικαίωμα των παιδιών στη συμμετοχή και την έκφραση (United Nations, 1989: άρθρα 12 & 13).

Ακόμα ορίζεται ότι τα παιδιά θα πρέπει να κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης, παροτρυνόμενα από τη νηπιαγωγό να διαπραγματεύονται συγκρούσεις και εντάσεις, «να αντιλαμβάνονται τα όρια τους και να οδηγούνται σε κοινά αποδεκτούς κανόνες που είναι αναγκαίοι για την ομαλή συμβίωση» (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4320), στοιχεία που υπήρχαν και στο προηγούμενο πρόγραμμα.

Αυτές οι παράμετροι της κοινωνικής ανάπτυξης επαναλαμβάνονται και στα υπόλοιπα προγράμματα-μαθήματα. Στο πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής αναφέρεται ότι με το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν ευθύνες και ρόλους και να τηρούν και να σέβονται τους κανόνες (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4301) και ότι τα παιδιά πρέπει «να αναπτύσσουν θετικές στάσεις για συνεργασία και αλληλοαποδοχή και υποστήριξη» (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4331). Στο Πρόγραμμα Θέατρο-δραματική τέχνη αναφέρεται ότι «η κοινή δράση με τα άλλα παιδιά οδηγεί στην ανάγκη οργάνωσης και αποδοχής κανόνων» (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4309), ότι οι επιδιώξεις του προγράμματος συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4310) και ότι τα παιδιά πρέπει «να συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού» (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4330). Στο Πρόγραμμα της Γλώσσας αναφέρεται ότι στόχος είναι τα παιδιά να μάθουν να ακούνε τους άλλους χωρίς να τους διακόπτουν και να μιλούν έχοντας λάβει υπόψη τους τι προηγήθηκε (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4313).

Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να γνωρίζουν τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται με διάφορους τρόπους, όπως (α) μαθαίνοντας «για τον τρόπο ζωής» τους και αποδεχόμενα «ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές» και συνεργαζόμενα και δομώντας «δεσμούς φιλίας μαζί τους» και (β)

ευαισθητοποιώντας τα «στις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων ανθρώπων» και ενθαρρύνοντας τα «να συμμετέχουν σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης (π.χ. παιδιά με διαφορετικές ικανότητες)» (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4320). Ακόμα με το «να γνωρίσουν θρησκευτικές παραδόσεις και να αναπτύξουν συναισθήματα αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης» (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4320) και με το «να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για προβλήματα και διλήμματα ανθρώπων διαφορετικών εποχών» (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4323). Ενδιαφέρον για τους άλλους και τη γνωριμία με αυτούς που είναι σημαντικό για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και επομένως και της εκδήλωσης προ-κοινωνικών συμπεριφορών εμφανίζεται και στο πρόγραμμα για τα Εικαστικά όπου στόχος είναι τα παιδιά να γνωρίσουν «έργα τέχνης» άλλων χωρών (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4328) και στη Μουσική με την επαφή των παιδιών με «διάφορα είδη μουσικής ελληνικής και άλλων χωρών και άλλων εποχών» (Υ.Α. Γ2/21072β/2003: 4310).

Η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών διευρύνεται, λοιπόν, καθώς συμπεριλαμβάνει αναφορές σε ποικίλες διαφορές που μπορεί να έχουν οι άνθρωποι μεταξύ τους και τώρα αλλά και στο παρελθόν οι οποίες δεν αναφέρονταν όλες σε προηγούμενα προγράμματα, όπως η θρησκεία, η γλώσσα, ο πολιτισμός, η αρτιμέλεια και η μαθησιακή δυσκολία.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κοινοί στόχοι για την κοινωνική αγωγή των παιδιών φαίνεται να υπάρχουν στα προγράμματα. Κάποιοι όμως εμφανίζονται μόνο σε ένα πρόγραμμα και κάποιοι ως και σε τρία προγράμματα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πρόγραμμα 1962	**Πρόγραμμα 1980**	**Πρόγραμμα 1989**	**Πρόγραμμα 2003**
Σεβασμός των δικαιωμάτων του άλλου	Σεβασμός προς τον κάθε άνθρωπο	Αλληλοσεβασμός	Να σέβονται τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχουν με τους άλλους
Συνεργατικότητα	Συνεργατικότητα	Συνεργατικότητα	Ενθάρρυνση της συνεργασίας
Αλληλοβοήθεια	Χαρά και δύναμη της ομαδικής προσπάθειας	Δύναμη και χαρά συλλογικής προσπάθειας	Αξία της ομαδικής εργασίας
Πειθαρχία στους σχολικούς κανονισμούς	Να διατυπώνει κανόνες κοινωνικής ζωής στο νηπιαγωγείο	Σεβασμός προς τους κανόνες Να υιοθετούν στόχους, κανόνες, μέσα και μεθόδους εργασίας κοινής αποδοχής	Να τηρούν και να σέβονται τους κανόνες αλλά και να οδηγούνται σε κοινά αποδεκτούς κανόνες που είναι αναγκαίοι για την ομαλή συμβίωση
Φιλαλήθεια	Ειλικρίνεια	Ειλικρίνεια	
	Συναίσθημα ευθύνης	Υπευθυνότητα Συνειδητοί και υπεύθυνοι πολίτες	Να αναλαμβάνουν ευθύνες και πρωτοβουλίες
	Αξία εργασίας και ανθρώπινης προσπάθειας (χρήσιμοι άνθρωποι)	Να υιοθετούν θετικές στάσεις απέναντι την ανθρώπινη εργασία, τα μέσα	

		και τα προϊόντα της	
	Εντιμότητα	Αίσθηση του δικαίου και του άδικου	
Παρρησία			
		Αγάπη για την πατρίδα	

Πίνακας 1: Κοινοί στόχοι κοινωνικής αγωγής και ανάπτυξης στα προγράμματα σπουδών του Ελληνικού νηπιαγωγείου

Σταθερά παραμένουν από το 1962 τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας και του αλληλοσεβασμού καθώς και η στάση των παιδιών απέναντι στους κανόνες μίας οργανωμένης κοινότητας, όπως το νηπιαγωγείο. Η ειλικρίνεια χάνεται στο τέταρτο πρόγραμμα, δηλαδή από το 2003 και έπειτα, ενώ η υπευθυνότητα των παιδιών δεν εμφανίζεται στο πρώτο πρόγραμμα, αυτό του 1962. Το ενδιαφέρον για την ανθρώπινη εργασία και η αίσθηση δικαίου εντοπίζονται τη δεκαετία του 80 μόνο, ενώ άλλα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις προ-κοινωνικές συμπεριφορές όπως η αγάπη για την πατρίδα (1989) και η παρρησία (1962) βρίσκονται μόνο σε ένα πρόγραμμα το καθένα.

Άρα διευρύνεται ο κύκλος των ανθρώπων και των πολιτισμών τους οποίους γνωρίζουν τα παιδιά καθώς πλησιάζουμε στις ημέρες μας και κατά συνέπεια και η κοινωνική ανάπτυξή τους της οποίας ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας περιορίζεται. Άλλα χαρακτηριστικά όμως που επηρεάζουν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και των προ-κοινωνικών συμπεριφορών, όπως το να έχουν κριτήριο του δικαίου και του άδικου και η αίσθηση ότι ανήκουν κάπου μέσω της αγάπης για την πατρίδα χάνονται τα 25 περίπου τελευταία χρόνια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Γκότοβος, Α. (2002) *Ετερότητα και Εκπαίδευση. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (2011) Παιδαγωγικός Λόγος και Εθνικός Άλλος στην Περίοδο του Μεσοπολέμου, *Επιστήμες Αγωγής,* 2, σσ. 197-219.

Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001) *Τα 6 Πρώτα Χρόνια της Ζωής*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ελληνική Στατιστική Αρχή, (2013) *Δελτίο Τύπου: Ανακοίνωση Δημογραφικών και Κοινωνικών Χαρακτηριστικών του Μόνιμου Πληθυσμού της Χώρας σύμφωνα με την Απογραφή Πληθυσμού - Κατοικιών 2011*. Πρόσβαση 5/3/2013 από http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/General/nws_SAM01_GR.PDF

Κοντογιάννη, Α. (2000) *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Νόμος 2101 (1992) Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, *ΦΕΚ*, 192 (τ Α' / 2-12-1992), σσ. 4101-4119.

Σμαραγδά - Τσιαντζή, Μ. (1996) *Αγωγή της Προσχολικής Ηλικίας*, Αθήνα, Gutenberg.

Σταλίκας, Α., Χαμόδρακα, Μ. (2004) *Η Ενσυναίσθηση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Συνώδη, Ε. (2012) Η Κοινωνική Ανάπτυξη των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας στη Νέα Ζηλανδία, *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο* με τίτλο *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα,* Αθήνα, Διάδραση, σσ. 1283-1291.

Χασιώτης, Ι.Κ. (1993) *Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς,* Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Μεταφρασμένη

Cole, M., Cole, S.R. (2002) *Η Ανάπτυξη των Παιδιών, Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Ηλικία* (μετ. Μ. Σόλμαν), Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Ξενόγλωσσες

Barratt-Pugh, C. (2000), Literacies in more than one language, in C. Barratt-Pugh, M. Rohl (Eds.), *Literacy learning in the Early Years* (Buckingham, Open University Press).

Brown, B. (1998) *Unlearning Discrimination in the Early Years*, Stoke on Trent, Trentham Books.

Fennimore, B.S. (1989) *Child Advocacy for Early Childhood Educators*, New York, Teachers College Press.

Green, A. (1990) *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London, Palgrave.

Grieshaber, S. McArdle, F. (2010) *The Trouble with Play*, Maidenhead, Open University Press.

Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C., Poteat, G. (2000) Peer Acceptance and Social Adjustment in Preschool and Kindergarten, *Early Childhood Education Journal*, 27 (4), pp. 207-12.

Jones, E., Reynolds, G. (1992) *The Play's the Thing ... Teachers' Roles in Children's Play*, New York, Teachers College Press.

Lankshear, C., Knobel, M. (2004) *A Handbook for Teacher Research: From Design to Implementation*, Maidenhead, Open University Press.

McCulloch, G. (2004) *Documentary Research in Education, History and the Social Sciences*, New York, Routledge.

Malik, H. (2009) *A Practical Guide to Equal Opportunities* (3rd edn), Cheltenham, Nelson Thornes Ltd.

Mason, J. (1997) *Qualitative Researching*, London, SAGE.

Moss, P. (2007) Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Democratic Practice, *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (1), pp. 6-20.

Scobie, G.E.W., Scobie, E.D. (2000) A Comparison of Forgiveness and Pro-social Development, *Early Child Development and Care*, 160 (1), pp. 33-45.

Trawick–Smith, J.W. (2000) *Early Childhood Development: A Multicultural Perspective* (2nd edn), Upper Saddle River, Prentice-Hall Inc.

United Nations (1989) Convention on the Rights of the Child. Πρόσβαση 5/3/2014 από https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en

Wardle, F. (2003) *Introduction to Early Childhood Education: A Multidimensional Approach to Child-centered Care and Learning*, Boston, Pearson Education.

White, P. (1999) Political Education in the Early Years: The Place of Civic Virtues, *Oxford Review of Education*, 25 (1-2), pp. 59-70.

Wood, E., Attfield, J. (2005) *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum* (2nd edn), London, Paul Chapman.

Πηγές

Βασιλικό Διάταγμα 494 (1962) *Περί* του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους, *ΦΕΚ,* 124 (τ. Α' / 6-8-1962), σσ. 946-949.

Προεδρικό Διάταγμα 476 (1980) Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου, *ΦΕΚ*, 132 (τ. Α' / 22-5-1980), σσ. 1729-1733.

Προεδρικό Διάταγμα 486 (1989) Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής, *ΦΕΚ,* 208 (τ. Α' / 26-9-1989), σσ. 4469-4479.

Υπουργική Απόφαση Γ2/21072β (2003) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, *ΦΕΚ,* 304 (τ. Β' / 13-3-2003), σσ. 4306-4335.

Ανάγκη αλλαγών ή αποδόμηση της δημόσιας εκπ/σης.Ν.2525/97 για το Ενιαίο Λύκειο - Ν.4186/2013 για την αναδιάρθρωση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική θεώρηση στην νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αναφορικά με τη δόμηση και μετάδοση της γνώσης

ΓΕΡΑΚΗ Ακριβούλα
ΚΑΡΑΤΖΙΑ- ΣΤΑΥΛΙΩΤΗ Ελένη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο κύριος στόχος της μελέτης μας είναι να διερευνήσει δύο εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η εννοιολογική κατασκευή του Bernstein έχει υιοθετηθεί προκειμένου να αναλύσει τον «κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης», δεδομένου ότι παρέχει ένα ευρέως αναγνωρισμένο διαγνωστικό μέσο για χαρτογραφηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση. Η μορφή του κώδικα συνδέεται με τη δομή των ταξινομήσεων και περιχαράξεων της κοινωνίας καθώς αποκαλύπτονται τόσο η κατανομή της εξουσίας όσο και οι αρχές του κοινωνικού ελέγχου. Σε αυτή την έρευνα έγινε χρήση της Ιστορικής-Συγκριτικής-Ανάλυσης και της ποιοτικής έρευνας. Η ποιοτική έρευνα πεδίου διεξήχθη με προσωπικές συνεντεύξεις με 45 εκπαιδευτικούς των δευτεροβάθμιων δημόσιων σχολείων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ταξινόμηση και η περιχάραξη της γνώσης αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση είναι πλέον ισχυρές με το νέο νόμο Ν.4186/2013. Εκτός των άλλων παραγόντων αυτό συμβαίνει γιατί σε περιόδους οικονομικής ύφεσης , είναι πιθανό να υπάρχει περικοπή των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση, και οι κυρίαρχοι κρατικοί παράγοντες επιρροής να αντλούνται όχι από τον συμβολικό έλεγχο αλλά από το οικονομικό πεδίο. Κατά συνέπεια, γενικά, οι σχέσεις ταξινόμησης και περιχάραξης τείνουν γενικά να ενισχυθούν σε συνάρτηση με έναν ισχυρότερο κεντρικό έλεγχο.

Summary

A need for change or reconstruction of the public education?
A historical and critical-evaluative approach to the new reform concerning the Unified Lyceum, with emphasis to the construction and transfer of knowledge.

The main objective of our study is to investigate two educational reforms in secondary schools in Greece. The conceptual construction of Bernstein has been adopted to analyze the "code of educational knowledge", since it provides a widely recognized diagnostic tool in order to map the curriculum, pedagogy and assessment. The format of the code associated with the structure of classifications and framing on applicable in a society as disclosed both the distribution of power and principles of social control. In this survey has been used- historical and critical-evaluative approach and qualitative research. The qualitative survey was conducted through personal interviews with 45 teachers in public secondary schools. The results show that the structure of classifications and framings regarding curriculum, pedagogy and assessment is most powerful with the new law N.4186/2013. Apart from other factors it's because in times of economic recession, there is probably a cut in public spending on education and other social spending and the dominant influence state actors cannot be drawn from the symbolic control but from the economic sphere. Consequently, in general, relationships classification and framing tend to strengthen in line with a stronger central control.

«Η ουσιαστική ελπίδα για μια ριζοσπαστική παιδαγωγική αλλαγή προκύπτει από μια κατανόηση των διαφόρων τρόπων ρύθμισης της συνείδησης και της σχέσης τους προς διαφορετικές κοινωνικές βάσεις»

B.Berstein μετ.Ι.Σολομών

Πιθανόν η άποψη πολιτικών που «οραματίζονται» μία καλύτερη εκπαίδευση έστω και ως προγραμματική θέση να είναι ότι η παιδεία δεν θα διαμορφώνει τη συνείδηση των κατάλληλων για αυτήν πολιτών, αλλά η πολιτεία θα διαμορφώνεται από τις συνειδήσεις των πολιτών της (Ομιλία Α. Παπανδρέου στο Μπουζάκης 2003,203). Όμως, πάντα θα παραμένουν επίκαιροι σε αυτή την κρίση των σύγχρονων κοινωνιών –και κατ'επέκταση στο έλλειμμα εκπαίδευσης που αντιμετωπίζουν, ακαδημαϊκοί δάσκαλοι όπως ο Γληνός, που οραματίστηκε μία εκπαίδευση για όλους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με μοναδικούς περιορισμούς την ικανότητα και τη φυσική κλίση του καθένα.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα ανάλυση θα γίνει προσπάθεια να κατανοηθεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Νόμος για το Ν. Λύκειο) μέσα από την πολυδιάστατη ανάλυση του Berstein και συγχρόνως να συσχετιστεί με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997. Η έννοια του κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης κατέχει ξεχωριστή θέση σε αυτή την κατανόηση.

Ειδικότερα, η έννοια του κώδικα είναι αλληλένδετη με τις έννοιες των θεμιτών και αθέμιτων μορφών επικοινωνιών, κατά συνέπεια η έννοια του κώδικα προϋποθέτει εξειδικευμένους άλλους, και επίσης ικανότητες (γλωσσικές/γνωστικές) που όλοι προσλαμβάνουν και μοιράζονται. Επομένως, αναφέρεται σε συγκεκριμένες σημειωτικές γραμματικές, που ρυθμίζονται από εξειδικευμένες κατανομές εξουσίας και αρχές ελέγχου και είναι ένας ρυθμιστής (ο κώδικας)των σχέσεων μεταξύ πλαισίων και μέσω αυτής της σχέσης, ένας ρυθμιστής εντός των πλαισίων. Συνακόλουθα κανόνες αναγνώρισης και κανόνες πραγμάτωσης δημιουργούν τα μέσα για τη διάκριση μεταξύ των πλαισίων και των σχέσεων στο εσωτερικό τους. Εξειδικεύοντας ο Berstein την έννοια του κώδικα στους εκπαιδευτικούς κώδικες καθιστά αντιληπτό πως πρόκειται για μια ρυθμιστική αρχή η οποία σιωπηρά επιλέγει και ενοποιεί: α) τους προσανατολισμούς σε νοήματα ή νοηματικούς προσανατολισμούς (β) τις παραγωγές κειμένου (γ) τις εξειδικευμένες πρακτικές αλληλεπίδρασης.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα εισήγηση αξιοποιείται το πλαίσιο της Ιστορικής-Συγκριτικής-Ανάλυσης και η χρήση της ποιοτικής έρευνας με στόχο τη βαθειά κατανόηση και την κατά το δυνατόν εξήγηση την ερμηνεία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που προτείνονται. Η μεθοδολογία που υιοθετείται εστιάζεται σε αναλύσεις οι οποίες εφαρμόζονται σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball, 1994, Gale, 2000) και αντλεί μεθοδολογικά εργαλεία από αναλύσεις παιδαγωγικών πρακτικών στη σχολική πράξη. Γίνεται χρήση της κριτικής πολιτικής ανάλυσης όπως διαμορφώνεται και παράγεται σε πολιτικά κείμενα στα διάφορα επίπεδα εξουσίας τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο.
Επίσης, όπου θεωρείται απαραίτητο θα χρησιμοποιηθούν έννοιες, θεωρίες και μοντέλα από άλλες επιστήμες (όπως, κοινωνιολογία, πολιτική επιστήμη, νευρο-βιολογικές επιστήμες) ώστε να βελτιωθεί και αναβαθμιστεί ο φιλόδοξος σκοπός της εργασίας.

Περισσότερο συγκεκριμένα θα ληφθούν υπόψη οι απόψεις του Foucault(1987) για τη σύνδεση της διάδοσης γνώσης με την εξουσία και μάλλον με τις διάσπαρτες εξουσίες· οι απόψεις του Bernstein (2000, 114), σχετικά με τον υποκείμενο παιδαγωγικό μηχανισμό με τον οποίο δομούνται και οργανώνονται τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα και κατανέμονται μέσω

της διαδικασίας της αναπλαισίωσης· χρήσιμη θα είναι και η θεωρία της ημιμόρφωσης του Adorno (, 2000), θεωρία απόλυτα συνδεδεμένη με την μαζικοποίηση της πολιτιστικής βιομηχανίας και της σύγχρονης εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, θα παρατεθούν συνδεόμενες με τα ευρήματα οι απόψεις του Bourdieu, ο οποίος μελέτησε την πολύπλοκη διάκριση που επικρατεί στις κοινωνικές συναλλαγές προσανατολιζόμενος σε σημαντικό βαθμό τις μορφές εκπαίδευσης και εκπονώντας δικές του προτάσεις την εκπαίδευση του μέλλοντος. (Bourdieu, 2006).

Αναφορικά με τη συλλογή των δεδομένων αυτή θα γίνει αρχικά από πρωτογενείς πηγές (όπως, τα κείμενα των σχετικών νόμων Ν.2525/97 για το Ενιαίο Λύκειο - Ν.4186/2013, για την αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), επίσης, τα συνοδευτικά των νόμων κείμενα, τα κείμενα σχολιασμού τους από τους «εταίρους» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και επιστημονικά άρθρα, είτε θεωρητικά είτε ερευνητικά (Kazamias et al. 2001).

Στόχος είναι η ανάλυσή τους με βάση τις εκάστοτε οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές, ιδεολογικές και εκπαιδευτικές συγκυρίες όπως προτείνει και η ιστορική έρευνα (Μπουζάκης,2001) να πραγματοποιηθεί ολιστικά και πολυπρισματικά (Cohen & Manion, 1994).

Στο πλαίσιο της Ιστορικής-Συγκριτικής-Ανάλυσης που θα ακολουθηθεί θα γίνει χρήση επίσης της ποιοτικής έρευνας. Έτσι, θα παρατεθούν ορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά προερχόμενα από προσωπικές συνεντεύξεις με συναδέλφους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων σε ένα περιφερειακό ΓΕΛ. (Γενικό Λύκειο). Σε αυτό το σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τριάντα εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην Α Λυκείου, σε ένα σύνολο 33 ατόμων που διδάσκουν στις τρείς τάξεις του Λυκείου. Συνεντεύξεις όμως λήφθηκαν και από άλλους εκπαιδευτικούς τόσο με έτη υπηρεσίας, όσο και με νεώτερους που υπηρετούν σε άλλα σχολεία, 15 άτομα περίπου.

Εν κατακλείδι προκειμένου να διερευνηθεί το βασικό ερευνητικό μας ερώτημα, αναζητούνται απαντήσεις στα εξής επί μέρους ερωτήματα:
- Ποιες είναι οι σύγχρονες κυρίαρχες τάσεις στο ερευνητικό πεδίο της δόμησης και μετάδοση της γνώσης;
- Ποιες πολιτικές προωθούνται σε Ευρωπαϊκό επίπεδο σε σχέση με τη γνώση;
- Ποιες πολιτικές προωθούνται σε εθνικό επίπεδο αναφορικά με τη γνώση και τον τρόπο μετάδοση της;
- Υπάρχουν οργανωτικές αλλά και «ιστορικές- ιδεολογικές» διαφορές μεταξύ των δύο περιόδων που προωθήθηκαν οι αλλαγές για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα;

Με τη συγκριτική αυτή μελέτη θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθούν οι τάσεις που υπάρχουν σήμερα είτε για την ενίσχυση και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης ώστε να ανταποκριθεί στη σημερινή πολυπλοκότητα, είτε για την αποδόμηση της δημόσιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σύγχρονης εποχής.

3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο κατά το οποίο γίνεται μία εκπαιδευτική αλλαγή δεν μπορεί να αγνοηθεί, καθώς κάθε παιδαγωγική αλλαγή οφείλει να γίνεται στον κατάλληλο ιστορικό χρόνο. Bourdieu (2004,115)

Στην Ελλάδα του 1997, το Σοσιαλιστικό Κόμμα οι λεγόμενοι «εκσυγχρονιστές» είναι στην κυβέρνηση. Η περίοδος εκείνη αναφορικά με τα οικονομικά μεγέθη μπορεί να θεωρηθεί ως άνθησης/ανάπτυξης της οικονομικής δραστηριότητας, καθώς υπήρχε ένα κλίμα ευφορίας στη χώρα αναφορικά με το μέλλον της. Σε αυτές τις περιόδους είναι πιθανό να υπάρξει αύξηση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση, για ιατρικές και κοινωνικές υπηρεσίες, και οι κυρίαρχοι παράγοντες επιρροής αντλούνται μάλλον από εξειδικευμένους φορείς

συμβολικού ελέγχου. Ακόμη και στασιμότητα να υπάρχει στις δημόσιες δαπάνες γενικότερα, όπως συνέβαινε αυτή την περίοδο, οι ιεραρχίες μπορούν να πάρουν μια πιο έμμεση, λιγότερο ρητή μορφή, ενώ ταυτόχρονα δεν μπορούν να είναι εξίσου επιλεκτικές ως προς τις ιδέες, το προσωπικό και τα συμφέροντα. (Bernstein, 154)

Όμως, κατ'ουσία στο πλαίσιο εφαρμογής πολιτικών εναρμόνισης των χωρών – μελών της Ε.Ε και επομένως άσκησης κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, οι βασικές απαιτήσεις του κράτους πρόνοιας είχαν ήδη αρχίσει να υποχωρούν. Σταδιακά η ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση φαίνεται να αντικαθίσταται από τις απαιτήσεις για μια εκπαίδευση υψηλής ποιότητας που θα ικανοποιεί τις ανάγκες μιας ανταγωνιστικής Ελληνικής οικονομίας. Αυτό ήταν και το πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997.

Τα παραπάνω αποδεικνύονται στο κείμενο που εκδίδεται από το Σοσιαλιστικό Κόμμα το 2000 με τίτλο «Εκπαίδευση 2000: Προς μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων». Στη γραπτή αυτή πηγή υπάρχουν αναφορές στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (1996,25) όσον αφορά την ανάγκη ύπαρξης «γνώσεων ευρείας βάσης » και στην αποτελεσματική προσαρμογή της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας στην « κοινωνία της γνώσης ». Το κείμενο έτυχε εκτενούς κριτικής και υποστηρίχθηκε η άποψη ότι υιοθετούνται πολιτικές νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας ή στην καλύτερη περίπτωση οι προτεινόμενες πολιτικές αποτελούν την ελληνική εκδοχή του «Τρίτου Δρόμου» δηλ. μία εναλλακτική λύση μεταξύ σοσιαλδημοκρατίας και νεοφιλελευθερισμού (Καζαμίας et al , 2001., Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006**,**125).

Καθώς ο ιδιωτικός τομέας διαβλέπει στην εκπαίδευση ένα νέο πεδίο δυνατοτήτων και κέρδους (Ball and Youdel, 2007), οι ίδιες πολιτικές συνεχίζονται από τους νεοφιλελεύθερους που ανέρχονται στην κυβέρνηση το 2004. Προωθείται η ανταγωνιστικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης όπως γίνεται και στα άλλα κράτη μέλη της Ε.Ε. αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο και γίνονται προσπάθειες να ενισχυθεί η αξιολόγηση και η λογοδοσία σε τα όλα εκπαιδευτικά επίπεδα Alahiotis & Karatzia-Stavlioti (2006). Στα κείμενα διεθνών οργανισμών όπως η Ε.Ε., ο Ο.Ο.Σ.Α., η Διεθνής Τράπεζα η ΟΥΝΕΣΚΟ, ήδη αναγράφονταν έννοιες ιδεολογικά φορτισμένες όπως «αποτελεσματικότητα» «παραγωγικότητα», «απελευθέρωση της αγοράς στην εκπαίδευση» «φιλελεύθερος ατομικισμός», επιβεβαιώνοντας τον Berstein (1991) και άλλους ερευνητές που επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση αρθρώνει την κυρίαρχη ιδεολογία (ή ιδεολογίες) της κυρίαρχης ομάδας (ή ομάδων). Η ιδεολογία με την έννοια ενός σώματος ιδεών, ιδανικών και αξιών προσανατολισμένων στη δράση και όχι σε θεωρητικό σχηματισμό, κυρίως εντοπισμένη στην εξουσιάζουσα αρχή. Παπαδάκης(2004,71)

Μετά το 2009 στο πλαίσιο της κρίσης που αντιμετωπίζει ο τεχνο-οικονομικός καπιταλισμός σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης, η χώρα έρχεται αντιμέτωπη με μία πρωτοφανή κατάσταση γενικευμένης κρίσης σε όλους τους τομείς. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελέσει εξαίρεση. Το αντίθετο ακριβώς συμβαίνει. Οι εθνικές προτεραιότητες υποχωρούν και σημαντικοί υπερεθνικοί οργανισμοί, υπεισέρχονται στην άσκηση πολιτικής. Για παράδειγμα, ο ΟΟΣΑ διενεργώντας διάφορες αξιολογήσεις κυρίως δομών και διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, ουσιαστικά επηρεάζει την άσκηση πολιτικής στην εκπαίδευση με την δημοσιοποίηση διάφορων «συμβουλευτικών εκθέσεων», όπως αυτές προκύπτουν από τα ποσοτικά και ποιοτικά μεγέθη αυτών των αξιολογήσεων. Πιθανόν αυτές οι εκθέσεις να νομιμοποιούν ήδη ειλημμένες αποφάσεις, καθώς η ιδιωτικοποίηση φαίνεται να επεκτείνεται και στην εκπαίδευση με ταχύτατους ρυθμούς και η επιδείνωση των εκπαιδευτικών μεγεθών μετά τις γενναίες περικοπές των δημοσίων δαπανών αποτελεί αναντίρρητο γεγονός.

Εξ άλλου σε περιόδους ύφεσης, υποχώρησης της οικονομικής δραστηριότητας και χρόνιας ανεργίας είναι πιθανό να υπάρχει περικοπή των δημοσίων δαπανών για όλα τα αγαθά που ονομάζονται «δημόσια ή κοινωνικά» και οι κυρίαρχοι κρατικοί παράγοντες επιρροής να αντλούνται όχι από τον συμβολικό έλεγχο αλλά από το οικονομικό. Οι ιεραρχίες γίνονται ρητές και διατακτικές, πιο επιλεκτικές όσον αφορά προσωπικό και

συμφέροντα.Κατά συνέπεια, οι σχέσεις ταξινόμησης και περιχάραξης τείνουν γενικά να ενισχυθούν σε συνάρτηση με έναν ισχυρότερο κεντρικό έλεγχο Berstein **(**1991). Σε αυτές τις συνθήκες ψηφίστηκε ο νέος Ν.4186/2013

4. ΚΥΡΙΩΣ ΑΝΑΛΥΣΗ

Σύμφωνα με τον Berstein(1991, 63-64) η επίσημη εκπαιδευτική γνώση μπορεί να θεωρηθεί ότι πραγματοποιείται μέσα από τρία συστήματα μηνυμάτων, όπως: το αναλυτικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση. Το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζει τι θεωρείται έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική καθορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης και η αξιολόγηση τι θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά του διδασκομένου.
Το αναλυτικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση αποτελούν πραγματώσεις του κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης. Η μορφή του κώδικα δημοσιοποιείται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και εξαρτάται από κοινωνικές αρχές που ρυθμίζουν την ταξινόμηση και την περιχάραξη της γνώσης. Γενικότερα, η δομή των ταξινομήσεων και περιχαράξεων της κοινωνίας αποκαλύπτει τόσο την κατανομή της εξουσίας όσο και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου. Επομένως, ο «κώδικας εκπαιδευτικής γνώσης», αναφέρεται στις θεμελιώδεις αρχές που διέπουν το: αναλυτικό πρόγραμμα, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση Berstein(1991, 104) .

4.1. Αναλυτικό πρόγραμμα

Αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, ο Bernstein, διακρίνει δύο τύπους προγραμμάτων με κριτήρια τόσο το χρόνο που αφιερώνεται σε ένα περιεχόμενο -μεγαλύτερος ή μικρότερος χρόνος μπορεί να αποδίδεται σε ένα περιεχόμενο- όσο και το βαθμό κατά τον οποίο τα διάφορα περιεχόμενα βρίσκονται σε μια κλειστή σχέση ή σε μια ανοιχτή σχέση μεταξύ τους. Για παράδειγμα, σε μία θετική κατεύθυνση αφιερώνεται μεγαλύτερος χρόνος στα μαθηματικά από τα Αρχαία και τα περιεχόμενα των δύο μαθημάτων βρίσκονται σε μια κλειστή σχέση μεταξύ τους.

Το αναλυτικό πρόγραμμα που προωθείται με το νέο νόμο είναι ο τύπος της συλλογής (collection), καθώς τα περιεχόμενα βρίσκονται σε μια κλειστή σχέση μεταξύ τους και είναι ευδιακρίτως οριοθετημένα και μονωμένα το ένα από το άλλο(Bernstein1991,67). Ο μαθητής καλείται από την Β Λυκείου να επιλέξει μια ομάδα προτιμώμενων περιεχομένων, όπως τα μαθήματα μίας κατεύθυνσης ή ενός πεδίου, μαθήματα οριοθετημένα και μονωμένα το ένα από το άλλο. Κατά συνέπεια σε αυτό τον τύπο του αναλυτικού προγράμματος της συλλογής, η ταξινόμηση είναι ισχυρή, καθώς τα περιεχόμενα είναι καλά μονωμένα μεταξύ τους με ισχυρά σύνορα (ο όρος σύνορο αναφέρεται στη φύση της διαφοροποίησης μεταξύ περιεχομένων).

Περαιτέρω ο κώδικας της συλλογής περιλαμβάνει δύο μορφές την εξειδικευμένη και τη μη εξειδικευμένη γνώση. Η έκταση της εξειδίκευσης μπορεί να μετρηθεί ως προς τον αριθμό των κλειστών περιεχομένων που εξετάζονται δημοσίως στο τέλος της δεύτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας.Οι πανελλήνιες εξετάσεις σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα προχωρημένου επιπέδου, αποτελούν ένα παράδειγμα. Στο εσωτερικό του εξειδικευμένου τύπου διακρίνονται δύο παραλλαγές. Η καθαρή παραλλαγή αναφέρεται όπου τα γνωστικά αντικείμενα προέρχονται από έναν κοινό κόσμο γνώσης, π.χ. Χημεία, Φυσική, Μαθηματικά εφαρμοζόταν κυρίως στην Αγγλία. Η μη καθαρή παραλλαγή (εφαρμοσμένη γνώση) διαφαίνεται εκεί όπου τα γνωστικά αντικείμενα προέρχονται από διαφορετικούς κόσμους γνώσης .

Έτσι, στις Πανελλήνιες εξετάσεις που διεξάγονταν στην Γ Λυκείου και διεξάγονται μέχρι τώρα σύμφωνα , με το Ν. του 1997, οι μαθητές εξεταζόταν σε 6 γνωστικά αντικείμενα ανάλογα με την κατεύθυνση, τα οποία προέρχονται από έναν κοινό κόσμο γνώσης (κατά το Αγγλικό σύστημα) - και επέλεγαν να εξεταστούν σε άλλα 2 γνωστικά αντικείμενα ή 3 προκειμένου να αυξήσουν τις επιλογές τους σε περισσότερες από μία Σχολές, σε μία παραλλαγή του κώδικα μη καθαρή. Οι Πανελλήνιες εξετάσεις διεξάγονταν όπως και σήμερα, πριν την απόλυση του μαθητή από το Λύκειο. Οι εξετάσεις για την απόλυση γινόταν ενδοσχολικά και η επιλογή των θεμάτων από τους διδάσκοντες.

Με το νέο νόμο, οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διεξάγονται, μετά την απόλυση του μαθητή από το Λύκειο, σε πανελλαδικό επίπεδο με θέματα από την εξεταστέα ύλη της τάξης αυτής που προκύπτουν: α) κατά ποσοστό 50%, με κλήρωση από τράπεζα θεμάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας και β) κατά ποσοστό 50%, από κεντρική επιτροπή εξετάσεων. Ο μαθητής επιλέγει μία Ομάδα Μαθημάτων Προσανατολισμού και Επιστημονικό Πεδίο Εξειδίκευσης υποχρεωτικά που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένα Επιστημονικά Πεδία Σχολών και Τμημάτων Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης στις οποίες επιθυμεί την εισαγωγή του. Για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα είναι τέσσερα, ανά Ομάδα Μαθημάτων Προσανατολισμού και Επιστημονικό Πεδίο Εξειδίκευσης, δηλ. από διαφορετικούς κόσμους γνώσης.

Παρατηρείται έτσι μία τάση προς τον μη εξειδικευμένο τύπο συλλογής, με ισχυρή ταξινόμηση αλλά εξαιρετικά ισχυρή περιχάραξη, όπως η ευρωπαϊκή μη-εξειδικευμένη γνώση. Δηλαδή, σε χαμηλότερα επίπεδα από την ανώτερη εκπαίδευση προσφέρονται σχετικά λίγες επιλογές στον διδάσκοντα, και ιδιαίτερα στον διδασκόμενο, όσον αφορά τη μετάδοση της γνώσης. Με το νέο νόμο οι επιλογές στον διδάσκοντα και ιδιαίτερα στον διδασκόμενο σχεδόν εξαφανίζονται.

Σε αντιπαράθεση, στον τύπο συλλογής ένα αναλυτικό πρόγραμμα, όπου τα διάφορα περιεχόμενα βρίσκονται σε μια ανοιχτή σχέση μεταξύ τους αποκαλείται συγχωνευμένο (integrated) .

Επιπρόσθετα, διερευνώντας το Ν.4186/2013, διαπιστώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα μία μείωση στα μαθήματα Γενικής Παιδείας. Τα μαθήματα Γενικής Παιδείας μειώνονται σταδιακά στις τρείς τάξεις του Λυκείου. Έτσι, από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα τριάντα τριών (33) ωρών εβδομαδιαίως στην Α΄ Τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου που είναι κοινό για όλους τους μαθητές, παρατηρείται μείωση στη Β΄ Τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου σε τριάντα (30) συνολικά διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως με δύο (2) Ομάδες Μαθημάτων Προσανατολισμού, Ανθρωπιστικών και Θετικών Σπουδών. Στην Γ΄ Τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου τα μαθήματα γενικής παιδείας περιορίζονται στις δεκατέσσερις (14) συνολικά διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως με τρεις (3) Ομάδες Μαθημάτων Προσανατολισμού:

Το θέμα των μαθημάτων Γενικής Παιδείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στην τριτοβάθμια αποτέλεσε αντικείμενο ευρείας κριτικής στις Η.Π.Α. και αλλού, δεδομένου ότι το αντικείμενο της Γενικής Παιδείας είναι η πληρότητα της ανθρώπινης ζωής μέσα από την αύξηση και την εμβάθυνση των νοημάτων. Υπήρξαν προτάσεις για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα που θα έπρεπε να σχεδιάζεται με στόχο την αντίσταση σε μια σειρά από εμπόδια που δεν επιτρέπουν στην ανθρώπινη ζωή να είναι γεμάτη από νόημα, π.χ. στον καταστροφικό σκεπτικισμό, στην απανθρωποποίηση, στην αποσπασματοποίηση, την υπεραφθονία, την παροδικότητα Ράσης (2007, 124). Η κατάρρευση της γενικής εκπαίδευσης μαζί με άλλους παράγοντες έχουν μειώσει την αξία και της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης Lasch (1999,145-146) .

Περιεκτική εξακολουθεί να παραμένει η ανάλυση του Phenix (1964) ,φιλοσόφου της εκπαίδευσης μετά από έρευνα στις Η.Π.Α. η οποία περιγράφει τα έξι «Βασίλεια του Νοήματος» που θα έπρεπε κατά την άποψή του να διδάσκονται οι μαθητές, υποδιαιρούμενα σε «υποβασίλεια». Απ' αυτά, το «Συμβολικό» περιλαμβάνει την καθημερινή γλώσσα, τα μαθηματικά και τους διάφορους τύπους μη λεκτικής συμβολικής έκφρασης, όπως οι χειρονομίες, οι τελετές αποτελεί την πιο θεμελιώδη μορφή όλων των βασιλείων του νοήματος. Ακολουθούν το «Εμπειρικό»(νοήματα κάποιας πιθανής εμπειρικής αλήθειας, τα οποία χρησιμοποιούν καθορισμένα συστήματα αναλυτικής αφαίρεσης), το «Αισθητικό» (τέχνες, που εκφράζουν εξιδανικευμένες αισθητικές αντιλήψεις),το «Συννοητικό» (δι-υποκειμενική κατανόηση που εκφράζεται με τη συμπάθεια στη σφαίρα του συναισθήματος), το «Ηθικό» (ηθικά νοήματα, τα οποία εκφράζουν υποχρεώσεις στις ανθρώπινες σχέσεις και τέλος το «Συνοπτικό» το οποίο εμπεριέχει νοήματα περιεκτικά και ολοκληρωμένα, όπως η Ιστορία, η Θεολογία και η Φιλοσοφία. Αργότερα ο Phenix, επεξέτεινε την ανάλυση του και σε άλλα νοήματα.

Οι συγκρίσεις της παραπάνω ανάλυσης, παρά τις μελλοντικές τροποποιήσεις που έγιναν, με τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα μπορεί να καταδείξει τις απύθμενες διαφορές που υπάρχουν με τα σημερινά και για αυτό να κατανοηθούν οι επιπτώσεις τους στον τρόπο σκέψης των μαθητών. Με το Ν.2525/97 τα μαθήματα γενικής παιδείας, αποτέλεσαν την «χαρά του παιδιού», καθώς οι μαθητές ήταν παντελώς αδιάφοροι εξ αιτίας των έξι ή οκτώ μαθημάτων των Πανελληνίων που απορροφούσαν όλο το ενδιαφέρον τους.

Η λεκτική πενία και η άγνοια των συμβόλων των μαθητών των κατευθύνσεων, στα αντίθετα μαθήματα από αυτά που τους ενδιέφεραν, ήταν και παραμένει ορατή.

Αυτό διαφαίνεται επίσης στις Ομάδες Προσανατολισμού του Γενικού Λυκείου και πολύ περισσότερο του Επαγγελματικού Λυκείου. Οι δύο Ομάδες Προσανατολισμού στη Β΄ Τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και οι τρεις (3) Ομάδες Μαθημάτων Προσανατολισμού και Επιστημονικού Πεδίου Εξειδίκευσης στη Γ΄ Τάξη, μονώνουν ακόμη περισσότερο τα γνωστικά αντικείμενα και Εξειδικεύουν τις σπουδές στο Λύκειο. Στα δε αναλυτικά προγράμματα σπουδών του Επαγγελματικού Λυκείου διατίθεται σε μαθήματα γενικής παιδείας ακόμη λιγότερες ώρες.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν εμπνέονται πια από τις σύγχρονες αναζητήσεις της αυτογνωσίας, της χειραφέτησης, της μη εκμετάλλευσης καθώς η εξειδίκευση και επαγγελματισμός μπορεί να υπονομεύσουν την την παραγωγή και τη διακίνηση πολιτισμικών αγαθών(Δεληγιώργη 1997, 139) Η Polony (2006, 234) μετά τη θητεία της στο Γαλλικό σχολείο διαπιστώνει τη μεγάλη κρίση που αυτό αντιμετωπίζει και προτείνει κυρίως στο αναλυτικό πρόγραμμα, να επιβεβαιωθεί η κυριαρχία των γνώσεων, πάνω στις υποθετικές «δεξιότητες» που είναι δανεισμένες από το λεξιλόγιο του μάνατζμεντ.

4.2. Παιδαγωγική

Ο Bernstein προτείνει τη διάκριση μεταξύ παιδαγωγικής πρακτικής:
α) ως πολιτισμικού αναμεταδότη δηλαδή ως κοινωνική μορφή, το «πώς» κάθε πρακτικής. Η εσωτερική λογική αυτής της διάκρισης παρέχεται από ένα συνδυασμό τριών κανόνων.
και β) ως συγκεκριμένο περιεχόμενο, δηλ. τι αυτή η πρακτική αναμεταδίδει.
Η παιδαγωγικής πρακτική ως πολιτισμικός αναμεταδότης (το «πώς» κάθε πρακτικής), δρα επιλεκτικά στο περιεχόμενο (στο «τι»)κάθε παιδαγωγικής πρακτικής. Η μορφή του περιεχομένου δρα με τη σειρά της επιλεκτικά σε αυτούς που μπορούν επιτυχώς να το προσλάβουν.

4.2.1. Παιδαγωγική ως πολιτισμικός αναμεταδότης.

Ειδικότερα υπάρχει μια ενότητα κανόνων (ιεραρχικοί κανόνες, κανόνες διαδοχής και βηματισμού, κανόνες κριτηρίων) οι οποίοι προηγούνται του προς αναμετάδοση περιεχόμενου.
Η ουσιαστική λογική κάθε παιδαγωγικής σχέσης συνίσταται βασικά στη σχέση μεταξύ των τριών κανόνων, από τους οποίους ο πρώτος είναι ο κυρίαρχος. Για αυτό σε ένα γενικότερο επίπεδο διακρίνονται δύο είδη κανόνων. Οι ιεραρχικοί κανόνες αποκαλούνται ρυθμιστικοί κανόνες και οι κανόνες διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων, αποκαλούνται διδακτικοί κανόνες ή κανόνες λόγου.

Ιεραρχικός κανόνας
Αναφορικά με τον Ιεραρχικό κανόνα ισχύει ότι σε κάθε παιδαγωγική σχέση ο μεταδότης πρέπει να μάθει να είναι μεταδότης και ο δέκτης πρέπει να μάθει να είναι δέκτης. Αυτό συνεπάγεται την πρόσληψη εκ μέρους του μεταδότη κανόνων κοινωνικής τάξης, ήθους και διαγωγής μέσω διαδικασιών εκμάθησης.
Παρατηρείται όμως και με τους δύο νόμους των μεταρρυθμίσεων μία γενική απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Επιπλέον καλούνται οι καθηγητές να εφαρμόσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας χωρίς καμία επιμόρφωση.
Όμως, πρέπει να προταχθεί η αξία αυτών που επιφορτίζονται με τη μετάδοση των γνώσεων, αφού η αυθεντία τους θα γεννηθεί από το γεγονός ότι κατέχουν αυτές τις γνώσεις, που αποστολή του σχολείου είναι να τις μεταφυτέψει στη ζωή των νεότερων γενιών Polony (2007, 234). Θα πρέπει να επιδιώκεται η ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό να επιζητά την διαμόρφωση ενός σχολείου ηθικής, προκειμένου να παραμείνουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό Easley (2008).

Κανόνες Διαδοχής και βηματισμού
Μια μετάδοση δεν γίνεται πάντα με μιας αλλά διαδοχικά. Αν υπάρχει μια πρόοδος, τότε υπάρχουν κανόνες διαδοχής. Οι κανόνες διαδοχής συνεπάγονται κανόνες Βηματισμού, δηλαδή, πόσο πρέπει να ξέρει ο μαθητής σε ένα δεδομένο χρονικό διάστημα και να μην μένει σταδιακά όλο και πιο πίσω (Bernstein1991,128).

Πολλά παιδιά ερχόμενα στο Λύκειο είναι ήδη πίσω, λόγω των προβλημάτων μετάδοσης από την υποχρεωτική εκπαίδευση που έλαβαν στο Γυμνάσιο. Η είσοδός τους σε αυτό θα έπρεπε να είχε ήδη συνοδευτεί από διορθωτικές στρατηγικές ικανοποίησης των απαιτήσεων των κανόνων διαδοχής. Επομένως οι θεωρίες ικανοτήτων που θεωρούν ότι όλοι είναι ίσοι κατά την πρόσληψη, όλοι συμμετέχουν δραστήρια στην πρόσληψη, διαψεύδονται από την πραγματικότητα και τα στοιχεία των ερευνών. (Bernstein 1991, 151., Καρατζιά-Σταυλιώτη – Χ. Λαμπρόπουλος, 2006., Κάτσικας & Καββαδίας, 2000)

Συνεπώς, οι μαθητές που μπορούν να ικανοποιήσουν αυτές τις απαιτήσεις, των κανόνων διαδοχής και Βηματισμού συνήθως τα παιδιά της μεσαίας τάξης, θα έχουν τελικά πρόσβαση στις αρχές του δικού τους λόγου, ενός λόγου που θα τους επιτρέψει να δημιουργούν νέες πραγματικότητες (Bernstein1991,130.,Berstein,2003).

Ταυτίζοντας την γνωστική με τη γλωσσική ικανότητα, ο Chomsky (1972) δημιουργός της μετασχηματιστικής Γραμματικής αντιπαρατίθεται στην αυτονομία της.

Έτσι, η γλώσσα, αυτή η τόσο βασική λειτουργία πού κατέχει μεγάλο τμήμα στον ανθρώπινο εγκέφαλο, αποτελεί το κατεξοχήν όργανο απελευθέρωσης, παρά τον αυτοματισμό πού επιβάλλει κατοπινά στην σκέψη (Παπαγιώργης, 2008). Πολλοί μαθητές, όμως δεν μπορούν να αποκτήσουν αυτή τη γλωσσική ικανότητα την τόσο σημαντική για την ζωή τους, με αποτέλεσμα την ακόμη μεγαλύτερη διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Αν και τελευταία παρατηρείται η επέκταση του γλωσσικού χάσματος στις μεσαίες και ανώτερες τάξεις, καθώς η συστηματική ισοπέδωση που επιχειρείται στο όνομα μιας κατ' επίφαση ισότητας, η έλλειψη ακρίβειας στη διδασκαλία της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, έχει ανυπολόγιστες συνέπειες Polony (2007,170).

Επιπρόσθετα, ο ισχυρός κανόνας βηματισμού του ακαδημαϊκού αναλυτικού προγράμματος του σχολείου συνάδει με μια εσωτερική δομή που τονίζει περισσότερο την ανάλυση παρά την αφήγηση, τις μη γραμμικές παρά τις γραμμικές επικοινωνιακές ικανότητες. (Bernstein1991, 134., Bernstein,1999).

Οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας στο μάθημα της Λογοτεχνίας που άρχισαν να εφαρμόζονται τα τρία τελευταία χρόνια σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων φιλολόγων στο Λύκειο, επειδή δίνουν έμφαση σε ορισμένες αφηγήσεις προκαλούν το ενδιαφέρον και των «μειονεκτούντων στην επίδοση » μαθητών. Όμως, αυτό δείχνει μια ταξική αρχή επιλογής (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000), καθώς αυτοί οι μαθητές δεν μπορούν να προσλάβουν τον κυρίαρχο παιδαγωγικό κώδικα του σχολείου που δεν είναι αφηγηματικός.

Εξ άλλου η ανάλυση παραμένει βασική διαδικασία στη δόμηση της γνώσης. Επομένως ο ισχυρός βηματισμός αυτής της παιδαγωγικής στο χρόνο συνεπάγεται μεταβολές στη δομή βάθους των κοινωνιο-γλωσσολογικών ικανοτήτων (Bernstein,1991) .

Σύμφωνα με τον Chomsky (1974) οι γνωστικές δομές που μας επιτρέπουν να αποκτήσουμε πολύπλοκα συστήματα πληροφόρησης είναι έμφυτες, αφού διαμορφώνονται στη βάση του γενετικού μας υλικού και παραμένουν σταθερές. Όμως επειδή διαπλέκονται με τις εξουσιαστικές και κατασταλτικές δομές διαφοροποιούνται ιστορικά, παρά το βιολογικό τους υπόβαθρο. Για αυτό, δεν μπορεί να αγνοηθεί η επίδραση των φαινομένων καταστολής. Αντίθετα ο Foucault αποδέχθηκε ότι οι νοητικές δομές μεταβάλλονται ιστορικά Δεληγιώργη(1997,76).

Επίσης, γίνονται αναφορές στην περιχάραξη δηλ. τη μορφή του πλαισίου μέσα στο οποίο η γνώση μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου

Με την μεταρρύθμιση του 1997 υπήρχαν περισσότερες επιλογές στο διδάσκοντα σχετικά με τη διδακτέα ύλη με εξαίρεση την ύλη των πανελληνίων εξετάσεων καθώς μπορούσε να καθυστερήσει τον βηματισμό.

Επιπλέον στις εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς μπορούσε να αφαιρεθεί το 1/3 της διδαχθείσας ύλης στις ενδοσχολικές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς (ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, κατά την κρίση του διδάσκοντος) εφόσον ήταν περισσότερη από το μισό της διδακτέας. Αυτό σημαίνει λιγότερο ισχυρή περιχάραξη.

Με το νέο νόμο, ο χρόνος μόλις επαρκεί για την διδασκαλία της εξεταστέας ύλης, που είναι το σύνολο της ύλης. Αυτό αποτελεί κοινή πεποίθηση των καθηγητών όλων των ειδικοτήτων, εξ αιτίας του μεγάλου Εύρους της διδακτέας και εξεταστέας ύλης. Εφέτος πρώτη χρονιά εφαρμογής του νέου συστήματος, η εξεταστέα ύλη στα περισσότερα μαθήματα αν όχι σε όλα, τελείωσε μία εβδομάδα πριν τις εξετάσεις του Ιουνίου. Επομένως η περιχάραξη είναι ισχυρή καθώς ο έλεγχος στην επιλογή, την οργάνωση, τον βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης, από τον διδάσκοντα και διδασκόμενο είναι ανύπαρκτος.

Επίσης, χρόνος για δραστηριότητες που προτείνονται και με εγκυκλίους προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές στην εμπέδωση της ύλης δεν μπορούν να εφαρμοστούν ούτε καν απλές δραστηριότητες, για παράδειγμα, προβολή ταινίας σχετικά με το μάθημα και συζήτηση πάνω στο θέμα.

Κανόνες Κριτηρίων

Σε κάθε σχέση διδασκαλίας, το ουσιαστικό μέρος είναι να αξιολογηθεί η επιτέλεση της ικανότητας του δέκτη με κριτήρια στα οποία παραπέμπει ο τέταρτος κανόνας. Αυτό που αξιολογείται είναι εάν τα κριτήρια, που έχουν γίνει διαθέσιμα στον δέκτη,

έχουν κατακτηθεί, είτε πρόκειται για ρυθμιστικά κριτήρια, σχετικά με τη συμπεριφορά, το ήθος και τη διαγωγή, είτε για διδακτικά(πώς να λυθεί εκείνο ή το άλλο πρόβλημα) ή λόγου (να παραχθεί ένα αποδεκτό κομμάτι γραπτού ή προφορικού λόγου) (Berstein 1991,116)

Ο Ν. του 1997 σε σχέση με την αξιολόγηση ήταν περισσότερο ελαστικός για τον δέκτη.Σχεδόν κάθε χρόνο ερχόταν τροποποιητικές αποφάσεις ώστε οι μαθητές να περνούν από μία τάξη στην άλλη, έστω και αν δεν κατείχαν την απαιτούμενη γνώση.

Με το νέο Ν.4186/2013 η κατάσταση αλλάζει δραματικά. Νέες μορφές αξιολόγησης εισάγονται που επιτρέπουν περισσότερο κεντρικό έλεγχο της αξιολόγησης. Για παράδειγμα η αξιολόγηση με την Τράπεζα θεμάτων μειώνει την θέση του διδάσκοντος στην επιλογή των θεμάτων και στην αξιολόγηση των μαθητών. Το όλο εγχείρημα της Τράπεζας θεμάτων τουλάχιστον κατά την συγκρότησή του και την πρώτη χρονιά εφαρμογής του χαρακτηρίζεται κατά κοινή ομολογία από προχειρότητα, τυχαιότητα και ταχύτατες διαδικασίες εφαρμογής του, χωρίς επίγνωση της κατάστασης που επικρατεί στο σχολείο.
Το αποτέλεσμα είναι να δυσχεραίνεται η θέση των μαθητών ακόμη και των μετρίων, καθώς επιφορτίζονται με τεράστιο όγκο δουλειάς και επιπρόσθετου άγχος με τις εξετάσεις καθώς εξετάζονται διαρκώς σε μεγάλο εύρος διδακτέας ύλης .

Επιπλέον, με ένα περίπλοκο σύστημα βαθμολόγησης που θα ισχύσει στην Γ Λυκείου, θα λαμβάνονται υπόψιν τα αποτελέσματα των εξετάσεων των 3 τάξεων του Λυκείου, με μικρότερο ποσοστό από αυτά των Πανελληνίων εξετάσεων.

4.2.2. Παιδαγωγική ως συγκεκριμένο περιεχόμενο

Πέραν των τριών κανόνων υπάρχει και ένας τέταρτος, που δημιουργεί το προς μετάδοση περιεχόμενο: ο κανόνας αναπλαισίωσης. Προκειμένου ο κανόνας να γίνει αντιληπτός η διάκριση στην οποία παραπέμπει ο Berstein (1991) των τριών αλληλεξαρτώμενων πλαισίων εκπαιδευτικού λόγου, πρακτικής και οργάνωσης, είναι καθοριστική. Έτσι είναι διακριτά: Το Πρωτογενές πλαίσιο- Παραγωγής λόγου, σε αυτό το πλαίσιο παράγονται κείμενα από ερευνητικές ομάδες και ιδιώτες ερευνητές επιχορηγούμενοι από ιδιωτικά και κρατικά δημόσια κεφάλαια. Σε ένα Δεύτερο επίπεδο οι φορείς της εκπαίδευσης σε διαφορετικά επίπεδα, όπως τριτοβάθμιο, δευτεροβάθμιο, πρωτοβάθμιο, προ-σχολικό, αναπαράγουν το λόγο. Τέλος σε ένα τρίτο επίπεδο που αποκαλείται Πλαίσιο ανα-πλαισίωσης, ο λόγος ανα-τοποθετείται. Σε αυτό το επίπεδο μια σειρά από φορείς όπως τα Εκπαιδευτικά Συμβούλια, παιδαγωγικά τμήματα πανεπιστημίων, εκδοτικοί οίκοι κ.α μετασχηματίζουν το λόγο.
Πρώτα απο-πλαισιώνουν και ακολούθως ανα-πλαισιώνουν ένα κείμενο με ότι αυτό συνεπάγεται για το κείμενο που ιδεολογικά παύει να είναι το ίδιο.

Η όλη διαδικασία παραπέμπει στα σχολικά εγχειρίδια τα οποία δεν άλλαξαν με καμμία από τις δύο μεταρρυθμίσεις που εξετάζονται. Αντίθετα τα περισσότερα με ελάχιστες έως μηδανικές εξαιρέσεις παραμένουν τα ίδια της μεταρρύθμισης του 1985. Παρά τις διαμαρτυρίες των εκπαιδευτικών για παρωχημένη γνώση και πολλές φορές αντιπαιδαγωγικό περιεχόμενο των βιβλίων, η κατάσταση του προς μετάδοση περιεχομένου παραμένει η ίδια, καθώς και οι ίδιοι παραμένουν απόντες σε οποιαδήποτε αλλαγή σχολικών εγχειριδίων επιχειρηθεί.

Ο Chomsky (1984), στο άρθρο του για την « παραγωγή συναίνεσης» αναφέρεται στη δημιουργία και καθιέρωση προσεκτικά επιλεγμένων, αναδιαμορφωμένων και κατασκευασμένων συλλογικών αναμνήσεων που προωθεί το ισχύον σύστημα, με τη διαμεσολάβηση των διανοουμένων. Η όλη διαδικασία μπορεί να ανακοπεί μόνον με την παρέμβαση του κοινού που έχει κατανοήσει τη φύση και την ιστορία των θεσμών Δεληγιώργη (1997) .

Εγκαταλείποντας το σχολείο αποστολή του, δεν μεταδίδει πια γνώσεις και πολιτισμό, αλλά προμηθεύει κενά διπλώματα, με αντίκρισμα στην αγορά εργασίας ενώ κατασκευάζει γενιές αναλφαβήτων που δεν έχουν καμία πιθανότητα πρόσβασης σε καλύτερες βιοτικές συνθήκες Polony (2007,216)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η θεσμοποίηση νέων μορφών γνώσης μπορεί να συμβεί όταν γίνονται αλλαγές στη δομή της γνώσης στα ανώτερα επίπεδα ή/και αλλαγές στην οικονομία. Πολλές όμως αντιστάσεις ελλοχεύουν ιδιαίτερα στο δευτεροβάθμιο επίπεδο. Όμως η οργανωτική αλλαγή δεν οδηγεί κατ' ανάγκη και σε αλλαγή στον κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης, αν και σε οποιοδήποτε σχολείο μπορεί να υπάρξει ποικιλία κωδίκων γνώσης.

Οι αλλαγές στον κώδικα γνώσης του δευτεροβάθμιου επίπεδου θα είναι μάλλον περιορισμένες χωρίς παρόμοιες αλλαγές στο τριτοβάθμιο επίπεδο (Berstein 1991., Ράσης 2007, 59). Στις περισσότερες μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα δεν συνέβησαν αλλαγές στην πολιτική του τριτοβάθμιου επιπέδου. Προφανώς κάποιες άλλες ομάδες συμφερόντων επέδρασαν στις αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων.

Παρότι υπάρχει μία κίνηση προς μορφές συγχωνευμένου κώδικα που θα έδινε έμφαση στις αρχές για την παραγωγή νέας γνώσης μέσα στις παιδαγωγικές σχέσεις και όχι στην ανάγκη απόκτησης καταστάσεων γνώσης, συγχρόνως υπάρχει και αντίσταση σε μια τέτοια αλλαγή. Ο λόγος είναι ότι ο συγχωνευμένος κώδικας σημαίνει μια μεταστροφή από την κλειστότητα περιεχομένων στην ανοικτότητα, από την ισχυρή ταξινόμηση στη σημαντικά μειωμένη. Αυτό συνεπάγεται μια διατάραξη στις ισχύουσες δομές αυθεντίας, στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ταυτότητες που έχουν δημιουργηθεί και νέες αντιλήψεις περί ιδιοκτησίας (Berstein,1991)
Συνακόλουθα, η καθοδική πορεία της δημόσιας εκπαίδευσης θα συνεχίζεται με τη σταθερή υποβάθμιση των διανοητικών γνωμόνων όπως το αποδεικνύουν, η εγκατάλειψη της ιστορίας προς όφελος το «κοινωνικών προβλημάτων» και μία γενική υποχώρηση από κάθε είδους διανοητικής πειθαρχίας που θεωρείται απαραίτητη για την γνώση. Λας (1999,141)

Πόσο επίκαιρος αποδεικνύεται ο Bourdieu (2004,115) όταν επισημαίνει ότι κάποιες μεταρρυθμίσεις, περισσότερο έχουν να κάνουν με τα ειδικά συμφέροντα των δημιουργών τους (προγράμματα ή εκθέσεις επιτροπών), παρά με την πραγματική κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό είναι το αποτέλεσμα της απουσίας ενός πραγματικού συλλογικού σχεδίου για την εκπαίδευση (και ως εκ τούτου για την κοινωνία). Αντί να επιδιώκεται ο ακραίος φιλελευθερισμός της ελεύθερης αγοράς να
να επιδιώκεται ο δίκαιος συναγωνισμός Bourdieu (2004,197)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adorno,T.(2000) *Θεωρία της Ημιμόρφωσης*, Αθήνα:Αλεξάνδρεια 3η έκδοση
Alahiotis S.N. & Karatzia- Stavlioti , Effective curriculum policy and cross curricularity: analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute *Pedagogy, Culture & Society Vol.* 14*, No. 2, July 2006, pp. 119–147*
Ball S J. (2010) New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm? *European Educational Research Journal* Volume 9 Number *2* www.wwwords.eu/EERJ
Ball S J. & Youdell D.(2007) Hidden Privatisation in Public Educationand Page 1-111 Education International 5th World Congress ,July ,30/05/08
Bernstein, B.(1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* Αθήνα: Αλεξάνδρεια 2η έκδοση
Bernstein, B. (2003), Social Class and Pedagogic Practice *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Volume IV: Class, Codes and Control London: Routledge, pp. 63–93
Bernstein, B. (1999)Vertical and horizontal discourse: An essay *British Journal of Sociology of Education Vol20(2)*
Bourdieu,P. (2006) *Η διάκριση*. Αθήνα: Πατάκη 6η έκδοση
Bourdieu,P. (2004) *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος* Αθήνα:Νήσος
Chomsky, N.(1964)*Language and Mind*, Third Edition Cambridge University Press
Cohen,L. & Manion, L.(1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* Μετάφραση Μητσοπούλου Χ. Φιλοπούλου Μ. Μεταίχμιο. Αθήνα
Δεληγιώργη,Α. (1997) *Σύγχρονοι προβληματισμοί για ένα καλύτερο κόσμο* Θεσσαλονίκη: Πλέθρον
Easley,J.(2008) Moral school building leadership Investigating a praxis for alternative route teacher retention. *Journal of Educational Administration*.Vol. *46 No. 1,* pp. 25-38
Foucault,M.(1987) *Εξουσία, γνώση και ηθική*. Αθήνα: Έψιλον

Καρατζιά- Σταυλιώτη ,Ε. Πρόκληση της Διαθεματικότητας και Αποτελεσματικότητα της Σχολικής Πράξης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη
Kazamias, A., Zambeta, E. & Karadjia, E., with the cooperation of Nykta, A. & Roussakis, Y.(2001) Educational reform 2000: towards a paideia of open horizons—the modern Greek Sisyphus, in: S. Limplad & T. Popkevitz (Eds) *Education governance and social integration and exclusion: studies in the powers of reason and the reasons of power. A report from the EGSIE project* (Upsala, Upsala Universitet), 145–172
Κάτσικας Χ.&Καββαδίας, Γ.Κ. (2000*) Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση* Αθήνα: Gutenberg 4η έκδοση
Lasch,C. (1999) *Η κουλτούρα του Ναρκισσισμού* .Θεσσαλονίκη: Νησίδες
Moore,R. (2004) Education and Society. Issues and Explanations in the Sociology of Education ,Cambridge, UK., Polity Press Απόσπασμα με τίτλο: *Ταξινόμηση και Περιχάραξη, Ορατές και Αόρατες Παιδαγωγικές*, σελ. 136-142, (ελεύθερη απόδοση στην ελληνική γλώσσα από τη Μένη Κούρου, επιμ. Άννα Τσατσαρώνη
Μπουζακης, Σ.(2003) *Νεοελληνική εκπαίδευση(1821-1998)* Αθήνα: Gutenberg 4η έκδοση
Phenix, P. H. (1964)*Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education*. New York, Mc Graw-Hill.
Παπαγιώργη, Κ(2008).*Περί μνήμης*. Αθήνα: Καστανιώτη
Παπαδάκης, (2004) Ν. *Η Παλίμψηστη Εξουσία.* Αθήνα : Gutenberg
Polony, N. (2007) *Τα χαμένα Παιδιά μας* Αθήνα :Πόλις
Ράσσης, Σ.(2007) *Η Ανθρωπιστική Παιδεία στη σύγχρονη εκπαίδευση* Αθήνα Επίκεντρο 3η έκδοση

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ 1976 : ΤΟ ΜΕΤΡΟ ΤΗΣ ΕΝΝΕΑΕΤΟΥΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Ασημίνα ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΥ, Φιλόλογος, Dr Κοινωνιολογίας

Η θέσπιση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καινοτόμο μέτρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976, αλλάζει ουσιαστικά το ρόλο του Γυμνασίου και εισάγει μια διαφορετική φιλοσοφία που αντικατοπτρίζεται στο περιεχόμενο σπουδών, δομής και διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Είναι το μέτρο με το οποίο αντιμετωπίστηκε κατά πολύ η σχολική διαρροή αλλά και το πρώτο εκπαιδευτικό μέτρο υπέρ των γυναικών. Επίσης, λειτούργησε ως εφαλτήριο για την εφαρμογή πρακτικών μη αποκλεισμού στην εκπαίδευση. Ως διαφορετική ερμηνεία του συγκεκριμένου μέτρου θα μπορούσε να θεωρηθεί η συμβολή του στη μείωση της αξίας του απολυτηρίου ως κριτηρίου επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης αλλά και στη δημιουργία του μαζικού σχολείου, που ναι μεν περιόρισε τον αναλφαβητισμό αλλά και δημιούργησε μια μεγάλη μάζα στοιχειωδώς εγγραμμάτων διαμορφώνοντας τους σύγχρονους καταναλωτές των μετανεωτερικών κοινωνιών. Μέσω του στοιχειώδους γραμματισμού που προσφερόταν με αυτό το μέτρο, υποστηρίχθηκε η μαζική δημοκρατία και το πρότυπο καταναλωτισμού που την χαρακτήριζε.

The establishment of nine-year compulsory education, an innovative measure of the 1976 educational reform, significantly alters the role of Junior High School and introduces a different philosophy which is reflected in the content of the National Curriculum, the structure of Junior High School and the content of teaching. It constitutes not only the measure which largely combated school abandonment, but also the first educational measure in favour of women. It was also a stepping stone for the implementation of non-exclusion practices in education. A different interpretation of this measure could refer to its contribution to the diminished value of Junior High School degree as a criterion of professional and social integration, as well as to the introduction of inclusive schooling, which reduced illiteracy while, on the other hand, forming a wide mass of minimally literate people, thus shaping the consumers of postmodern societies. The minimal literacy offered through this measure supported mass democracy and the standard of consumerism characterizing the latter.

1. Η ΘΕΣΠΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΕΑΧΡΟΝΗΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Καινοτόμο μέτρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 ήταν αναντίρρητα η θέσπιση της εννεάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που οριοθετήθηκε με το άρθρο 11, παράγραφος 2 και το άρθρο 26, παράγραφος 2α, για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα, του Ν. 309/76. Μέχρι τότε η υποχρεωτική εκπαίδευση περιοριζόταν μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου. Η κατάσταση του αναλφαβητισμού στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του '70 ήταν απογοητευτική. Το 1971 το 14% του πληθυσμού ήταν αναλφάβητο και το 25% ημιαναλφάβητο. Μόνο το 25-30% των αποφοίτων Δημοτικού ολοκλήρωνε τις σπουδές του στη μέση εκπαίδευση και σε ορισμένες περιοχές της χώρας (απομακρυσμένες, ορεινές, αγροτικές κ.τ.λ.) σε κάθε δέκα μαθητές που ξεκινούσαν το δημοτικό μόνο ένα ποσοστό 15% τελείωνε το Γυμνάσιο (εισηγητικές εκθέσεις).

Αντίστοιχα το τυπικό ευρωπαϊκό μοντέλο μέχρι τη δεκαετία του '70 παρείχε πρόσβαση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα με υψηλό status στους λίγους, τεχνικά σχολεία ως δεύτερη επιλογή για μερικούς, και κάποιας μορφής επέκταση της φοίτησής του δημοτικού για την πλειοψηφία.[25] Το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο κυρίως για λόγους που σχετίζονταν με το είδος και το βαθμό εκβιομηχάνισης[26] αλλά και τη γενικότερη κατά καιρούς οικονομική δυσπραγία δημιουργούσε στρατιές αμόρφωτων. Στην Ελλάδα για λόγους που σχετίζονταν με την οικονομική βάση (αγροτική παραγωγή, χαμηλά επίπεδα εκβιομηχάνισης) έως το 1976 το εκπαιδευτικό σύστημα δεν επέτρεπε την πέραν της ηλικίας των 12 ετών εκπαίδευση στους μαθητές, παρά μόνο μετά από εξετάσεις, πράγμα που οδηγούσε σε έναν εκτεταμένο αναλφαβητισμό. Η κυρίαρχη ιδεολογία της εκπαίδευσης και της ισότητας ευκαιριών μέσα στα πλαίσια της αξιοκρατίας για την ελληνική πραγματικότητα διατυπώθηκε ως κυβερνητική πολιτική στη μεταρρύθμιση του 1964[27] και η κυβέρνηση Καραμανλή το 1976 ακολουθώντας την αστική φιλελεύθερη αντίληψη, που θεωρούσε το εκπαιδευτικό σύστημα ως εξισωτικό μηχανισμό, που παρείχε ισότητα ευκαιριών, καθιέρωσε την υποχρεωτική εννεάχρονη εκπαίδευση. Ο θεσμός της εννεάχρονης και δωρεάν υποχρεωτικής φοίτησης στόχο είχε να αλλάξει ουσιαστικά το ρόλο του Γυμνασίου. Από ένα σχολείο «προθάλαμο» των πανεπιστημίων μετατράπηκε, τουλάχιστον θεωρητικά, αφού καταργήθηκαν και οι εξετάσεις σε αυτό, σ' ένα σχολείο υποχρεωτικό για όλους, με σκοπό την παροχή γενικής παιδείας. Το Γυμνάσιο στο πλαίσιο αυτό υποχρεώθηκε να κρατήσει και να εκπαιδεύσει όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τα «μαθησιακά τους προβλήματα» και τις επιδόσεις τους στο δημοτικό. Σ' αυτή τη φιλοσοφία στηρίχθηκε και η αλλαγή του περιεχομένου σπουδών, δομής και διδασκαλίας στο Γυμνάσιο (στοιχεία σε εισηγητική έκθεση).

2. Η ΚΑΤΑΡΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΙΣΙΤΗΡΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Η κατάργηση των εισιτηρίων και προαγωγικών εξετάσεων στο Γυμνάσιο λειτούργησε ως ένας έμμεσος τρόπος γενίκευσης της εννεαετούς υποχρεωτικής φοίτησης, αφού με την κατάργηση εξετάσεων, εισιτηρίων και προαγωγικών, στο Γυμνάσιο ουσιαστικά αντιμετωπίστηκε η σχολική διαρροή. Με το συγκεκριμένο μέτρο έγινε το πρώτο βήμα για τη σταδιακή εφαρμογή λογικών και πρακτικών μη αποκλεισμού από την εκπαιδευτική διαδικασία, μια πρακτική που ακολουθήθηκε τα επόμενα χρόνια και έφτασε σε πλήρη ανάπτυξη την τελευταία δεκαετία με την καθιέρωση ειδικών δομών στο σχολείο έτσι ώστε να εκπαιδεύονται ακόμα και άτομα με νοητική στέρηση ή και με άλλες διακριτές μαθησιακές δυσκολίες. Οι διαμορφωμένες ήδη παιδαγωγικές αντιλήψεις και η σημασία της παιδικής ηλικίας ως ουσιαστικού παράγοντα της προσωπικότητας έτσι όπως διαμορφώθηκε στις σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες και η κυριαρχία παιδοκεντρικών αντιλήψεων σχετικά με θέματα αγωγής και ανατροφής, αν δεν επέβαλαν, έκαναν εύκολα αποδεκτά τα μέτρα της κατάργησης της αριθμητικής βαθμολογίας στο Δημοτικό και των εισιτηρίων και προαγωγικών εξετάσεων στο Γυμνάσιο, στη λογική του περιορισμού όλων εκείνων των παραγόντων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν τραυματικά για τον παιδικό ψυχισμό (απώλεια χρονιάς, χαμηλή βαθμολογία κ.τ.λ.).

[25] (Broadfoot P., 1979)
[26](Κοντογιαννοπούλου – Πωλυδωρίδη Γ., 1983)
[27] (Κοντογιαννοπούλου – Πωλυδωρίδη Γ., 1983)

Με την υποχρεωτική, λοιπόν, εννεαετή φοίτηση μειωνόταν κατά πολύ η πιθανότητα ύπαρξης δύο κατηγοριών παιδιών: των ευνοημένων που θα είχαν γενική μόρφωση και των άλλων που θα οδηγούνταν σε επαγγελματικό – τεχνικό σχολείο ή στην εργασία, πριν πάρουν επαρκή εγκύκλιο παιδεία και πριν ο σωματικός τους οργανισμός αποκτήσει αυτοδυναμία. Τελειώνοντας το δημοτικό σχολείο ένα παιδί βρίσκεται στο 12^{ο} έτος της ηλικίας του. Τότε η εφηβεία απαιτεί μεγαλύτερη μέριμνα, καθοδήγηση και επαγρύπνηση. Επιμηκύνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση διατηρούσε περισσότερο ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να επηρεάσει όσο μπορούσε το χαρακτήρα του εφήβου και να ολοκληρώσει την εγκύκλιο παιδεία του. Ακόμα με τη γενική μορφωτική υποδομή, που παρεχόταν στους μαθητές ως και το 15^{ο} έτος της ηλικίας τους, γινόταν μια προσπάθεια εκπαίδευσης όλων των παιδιών του ελληνικού λαού κατά τον ίδιο τρόπο και κατ' επέκταση γινόταν μια προσπάθεια για να πραγματοποιηθεί στο χώρο της παιδείας ισότητα όλων των πολιτών(θέση Ευαγγ. Παπανούτσου), αλλά και να δοθεί η δυνατότητα στο σύνολο των Ελλήνων να προσπαθήσουν για το ιδανικό του «σπουδαίου, εξέχοντα, δηλαδή του σπουδαγμένου, του ανθρώπου της Παιδείας».[28]

Η δυνατότητα επιλογής για την περαιτέρω φοίτησή τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, αυτή του Λυκείου (γενικού ή τεχνικού), αν το επιθυμούσαν, μεταφέρθηκε πλέον για τους μαθητές στην ηλικία των 15 ετών και στην ηλικία των 18 ετών για την φοίτηση τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εκ των πραγμάτων, λόγω του μεγαλύτερου και υποχρεωτικού πλέον διαστήματος εκπαίδευσης για το σύνολο των παιδιών, το μορφωτικό επίπεδο του λαού βελτιωνόταν και ταυτόχρονα συρρικνώνονταν τα επίπεδα αναλφαβητισμού στη χώρα. Αξιοσημείωτη όμως είναι και μια διαφορετική προοπτική του συγκεκριμένου μέτρου: ήταν το πρώτο εκπαιδευτικό μέτρο υπέρ των γυναικών. Μέχρι τότε η ελληνική πραγματικότητα με την ισχύουσα υποχρεωτική εκπαίδευση των έξι ετών, συνεπικουρούντος του συντηρητισμού της ελληνικής κοινωνίας, απέκλειε στο μεγαλύτερο ποσοστό των κοριτσιών τη συνέχιση των σπουδών στη δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στην τριτοβάθμια. Τώρα όμως δινόταν η δυνατότητα μόρφωσης και στα κορίτσια˙ η παρουσία τους στο σχολείο, όντας προκαθορισμένη από το νομοθέτη λόγω της εννεάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης για το σύνολο των παιδιών, ήταν για τους γονείς τους μονόδρομος, που είτε συμφωνούσαν, είτε διαφωνούσαν έπρεπε να σεβαστούν. Περιοριζόταν, λοιπόν, σημαντικά το ποσοστό διαρροής των κοριτσιών από τη βασική εκπαίδευση, δινόταν σημαντική δυνατότητα μόρφωσής τους, προκαθοριζόταν μακροπρόθεσμα η ενεργή συμμετοχή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η μελλοντική διεκδίκηση αξιόλογων θέσεων εργασίας αλλά και προμηνυόταν η καθοριστική παρουσία τους στην εξέλιξη των κοινωνικών δομών.

3. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΜΗ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ

Μια άλλη διάσταση της καθιέρωσης της εννεάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ήταν και η προλείανση του εδάφους στα εκπαιδευτικά δρώμενα για την μελλοντική εφαρμογή πρακτικών μη αποκλεισμού. Η ειδική αγωγή, τα διάφορα τμήματα ένταξης, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, τα ΚΔΑΥ, μονάδες στήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ό,τι δηλαδή χαρακτηρίζει τις πρακτικές μη αποκλεισμού και ήταν καινοτομίες των επόμενων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, δεν θα μπορούσαν να υλοποιηθούν, αν δεν είχε καθιερωθεί η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν είχε θεσμικά κατοχυρωθεί με νόμο του ελληνικού κράτους (ν. 309/76, άρθρο 11, παράγραφος 2 – περί υποχρεωτικής φοίτησης στο δημοτικό σχολείο και άρθρο 26, παράγραφος 2α) – περί υποχρεωτικής φοίτησης στο Γυμνάσιο). Το συγκεκριμένο μέτρο ουσιαστικά διαμόρφωσε τις αντικειμενικές και απαραίτητες εκείνες συνθήκες ώστε και να γίνει ευρέως αποδεκτός ο ρόλος του σχολείου, τόσο ως κοινωνικοποιητικού μηχανισμού αλλά και ταυτόχρονα ως παράγοντα προστασίας των παιδιών, των πιο αδύνατων δηλαδή μελών μιας κοινωνίας. Κατ' επέκταση και μέλη που προσδιορίζονταν ως αδύναμα, όχι μόνο με γνώμονα την ηλιακή τους κατάσταση αλλά και για διαφορετικούς λόγους (θέματα σωματικής υγείας, διανοητικής

[28] (Τζάνη Μ., Παμουμτσόγλου Τ., 2002)

ωρίμανσης, μη ολοκλήρωση βασικής εκπαίδευσης για ποικίλες αιτίες: παραβατική συμπεριφορά, πρώιμη εργασιακή απασχόληση κ.τ.λ.) έπρεπε να αντιμετωπιστούν ισότιμα και να δημιουργηθούν οι προδιαγραφές για φροντίδα και στήριξή τους από το ελληνικό κράτος ώστε να τους παρέχεται επαρκής εκπαίδευση. Αυτού του είδους η φιλοσοφία, που δρομολόγησε τις πρακτικές μη αποκλεισμού και τις μετέπειτα εξελίξεις στην ελληνική εκπαίδευση, κατά κύριο λόγο δημιουργείται με την καθιέρωση της υποχρεωτικής εννεάχρονης εκπαίδευσης και την αποφασιστική στήριξη της συγκεκριμένης επιλογής από την μεταρρύθμιση του 1976.

4. Η ΜΕΙΩΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΑΣ ΤΟΥ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΖΩΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΜΑΖΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Μία ακόμη σημαντική παράμετρος της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ήταν η μείωση της αξίας του απολυτήριου ως κριτήριου - εργαλείου επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης σε θέσεις σημαντικού status καθώς και η μετατόπιση του ρόλου αυτού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η αύξηση συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οδήγησε αναπόφευκτα στη μαζικοποίηση της. Αυτό αποδεικνύεται από τις τάσεις που εμφανίστηκαν, όπου η συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ακολούθως την τριτοβάθμια αυξήθηκε κατά ποσοστό ιδιαίτερα σημαντικό με δεδομένη τη σχετικά μικρή άνοδο του αντίστοιχου πληθυσμού μεταξύ των ετών 1971 – 1981. Ως αποτέλεσμα είχε, αφού διαρκώς όλο και περισσότεροι μαθητές αποκτούσαν τα προσόντα κάποιου επίπεδου εκπαίδευσης, τα προσόντα αυτά να είχαν όλο και μικρότερη αξία ως κριτήρια κοινωνικής και πολιτικής διαφοροποίησης και επομένως όλο και περισσότεροι μαθητές διεκδικούσαν θέση στο επόμενο εκπαιδευτικό επίπεδο. Αυτό έγινε στη μετάβασή από το πρώτο στάδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (υποχρεωτικής) στο δεύτερο με την κατάργηση των αντίστοιχων εξετάσεων.[29] Η εξέλιξη αυτής της δυναμικής δεν έκανε άλλο από το να οριοθετεί απαρέγκλιτα τη μετέπειτα κατάσταση της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που εξαιτίας της μαζικοποίησης της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στην αχρήστευση, όχι μόνο του απολυτηρίου Γυμνασίου, αλλά και του σημερινού Λυκείου.

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι η διαμόρφωση, μέσω της εννεάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενός πληθυσμού που ήταν στοιχειωδώς μορφωμένος, συνέβαλε στη δημιουργία μιας συγκεκριμένης πρακτικής ζωής, όπως αυτή λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της σύγχρονης μαζικής δημοκρατίας (Π. Κονδύλης), όπου κύριο χαρακτηριστικό της είναι η κατανάλωση. Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες η κατανάλωση είναι φορτισμένη «με μια ιδιαίτερη και εντελώς νέα διάσταση: ο αξιακός κοινωνικός έλεγχος πραγματοποιείται όχι στην εργασιακή απόφαση αυτή καθ εαυτή, αλλά στις έμμεσες και αναγκαίες προεκτάσεις της. Οι φαινόμενες επιβιωτικές, δηλαδή καταναλωτικές, πρακτικές του ατόμου αποτελούν εφεξής την κοινωνική περιοχή όπου πραγματοποιείται η πραγματική κοινωνική εκβίαση της εργασίας».[30] Στην σύγχρονη, λοιπόν, κοινωνική οργάνωση «δομείται ένα νέο, καθολικής εμβέλειας, σύστημα σηματοδότησης των καταναλωτικών πρακτικών, δηλαδή μια νέα αντικειμενική κοινωνική γλώσσα της κατανάλωσης ως συστήματος σημαινόντων».[31] Η κατανόηση και διαχείριση αυτού του συστήματος σημαινόντων απαιτεί στοιχειωδώς εγγράμματους ανθρώπους. Με αυτή την έννοια το μαζικό σχολείο μέσω της εννεάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης περιόρισε τον αναλφαβητισμό αλλά και δημιούργησε μια μεγάλη μάζα στοιχειωδώς εγγραμμάτων, διαμορφώνοντας τούς σύγχρονους καταναλωτές των μετανεωτερικών κοινωνιών. Δημιούργησε μια μάζα ανθρώπων ικανή να αποκωδικοποιεί το σύστημα σημαινόντων της μετανεωτερικής εποχής (τηλεόραση, τύπος, διαφήμιση, διαδίκτυο), να συμμετέχει και να ενσωματώνεται στο καταναλωτικό πρότυπο της μαζικής Δημοκρατίας. «Ο σύγχρονος καταναλωτής τείνει όλο και περισσότερο να προτιμά την άμεση, έστω και παροδική απόλαυση, από την κατοχή διαρκών αγαθών… … … η ζωή παρουσιάζεται

[29] (Κοντογιαννοπούλου – Πωλυδωρίδη Γ., 1983)
[30] (Τσουκαλάς Κ., 1991)
[31] (Baudrillard Jean, 1991)

ως άπειρο πλήθος καταναλώσιμων πρόσωπων ή πραγμάτων, όπου κανείς τριγυρίζει και διαλέγει πότε το ένα και πότε το άλλο, έχοντας την πρόσθετη δυνατότητα να αλλάζει κατά περίπτωση τις ανάγκες και τις επιθυμίες του».[32] Η μαζική δημοκρατία και το πρότυπο του καταναλωτισμού που την προσδιορίζει θα ήταν αδύνατο να υφίστανται χωρίς στοιχειώδη γραμματισμό.

Το κυρίαρχο πρόταγμα της μετανεωτερικότητας, εκείνο της αυτοπραγμάτωσης, είτε νοούμενο ως «αίτημα που συνυφαίνεται με τις ηδονιστικές στάσεις που υποβαστάζουν ψυχολογικά την μαζική κατανάλωση και επομένως την υπόσταση της οικονομίας» (Π. Κονδύλης),[33] είτε ως «διαδικασία που το έργο της συνίσταται στον πολλαπλασιασμό και την ποικιλία της προσφοράς, την αντικατάσταση του ομοιόμορφου καταναγκασμού απ' την ελεύθερη επιλογή της ομοιογένειας από την ποικιλία και της λιτότητας από την υλοποίηση των επιθυμιών»(Ζιλ Λιποβετσκί),[34] το οποίο προβάλλεται μέσα απ' το σύγχρονο life style, τη διαφήμιση και τον ψυχολογίζοντα κοινό καθημερινό λόγο δεν θα ήταν δυνατον να εξυπηρετηθεί με δεδομένα αναλφαβητισμού. Όλοι οι παραπάνω μηχανισμοί προϋπέθεταν άτομα που διέθεταν μια στοιχειώδη μόρφωση προκειμένου να παρακολουθήσουν τα δρώμενα και να δύνανται να συμμετέχουν σ' αυτά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Broadfoot P., (1979), Assessement Sclools and Society, London : Methue p. 54

Κονδύλης Π., (1991), *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού. Από τη μοντέρνα στη μεταμοντέρνα εποχή και από το φιλελευθερισμό στη μαζική δημοκρατία,* εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, σελ. 252, 256

Κοντογιαννοπούλου – Πωλυδωρίδη Γ., (1983), *Επιλογή και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: συναίνεση και αξιοκρατία ή έλεγχος και αναπαραγωγή;* Περ. Σύγχρονα Θέματα, τ. 18, σελ. 41, 56 : 43

Λιποβετσκί Ζιλ, (1983), *Η εποχή του κενού – Δοκίμια για το σύγχρονο ατομικισμό*, εκδ. Νησίδες, Αθήνα, σελ. 20

Τζάνη Μ., Παμουμτσόγλου Τ., (2002), *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα - «Ταυτόν και αλλοτριομορφοδίαιτον»*, εκδ. Ερωδιός, Θεσσαλονίκη, σελ. 13

Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, 1991, *Είδωλα πολιτισμού – ελευθερία, ισότητα και αδελφότητα στη σύγχρονη πολιτεία,* εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.530

[32] (Κονδύλης Π.,1991)

[33] (Κονδύλης Π., 1991)

[34] (Λιποβετσκί Ζιλ, 1983)

Το δημοτικό σχολείο Αρμένων: ιστορία, προγράμματα και βιβλία 1885-1987

Γιάννης ΤΣΑΚΙΡΑΚΙΣ, καθηγητής εφαρμ. ΑΣΠΑΙΤΕ, itsakir@otenet.gr,
Ράνυ ΚΑΛΟΥΡΗ, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, rkalouri@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από το 1885 στο χωριό Αρμένοι της επαρχίας Αποκορώνου στην Κρήτη λειτουργούσε δημοτικό σχολείο, το διασωθέν αρχειακό υλικό του οποίου αποτελεί την βάση της παρούσας έρευνας.

Η μελέτη και έρευνα στο βιβλίο μητρώου των μαθητών, το ημερολόγιο των δασκάλων, το βιβλίο ύλης και τα σχολικά βιβλία της εποχής σε συσχέτιση με τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα αναδεικνύουν θεωρητικές και μεθοδολογικές δυσκολίες εφαρμογής τους σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά τόσο του ιστορικού πλαισίου όσο όμως και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας.

Ανάλυση περιεχομένου του υπάρχοντος αρχειακού υλικού στο κοινοτικό κατάστημα των Αρμένων και το οποίο αφορά στο δημοτικό σχολείο, του οποίου η λειτουργία σταμάτησε ήδη από το 1987 καθώς και σύγκριση με το «επίσημο» θεσμικό πλαίσιο μας επιτρέπουν να περιγράψουμε τις θεωρητικές αρχές της παρεχόμενης σχολικής γνώσης, τα αναλυτικά προγράμματα όπως στην πράξη εφαρμόστηκαν, τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών του δημοτικού σχολείου τη συγκεκριμένη εποχή και τον τρόπο με τον οποίο αυτά αποτυπώνονται/καταγράφονται στο μητρώο και τέλος, μέσα από τα ημερολόγια των δασκάλων –όσων έχουμε την τύχη να έχουμε πρόσβαση- να αναδείξουμε τα θετικά και αρνητικά της ισχύουσας -την εποχή- εκπαιδευτικής πολιτικής, στο επίπεδο των αναλυτικών προγραμμάτων και των αναγκών που οι δάσκαλοι στην πράξη γνώριζαν και αντιμετώπιζαν.

ABSTRACT

The basis of the current research is the surviving archival material of the elementary school of Armeni Apokoronos in Crete, which was operated since 1885. The study and research of the registration book of the students, the teachers' diary, the book material and textbooks of the time in association with the official curricula, highlight the theoretical and methodological difficulties in their application depending on the characteristics of both the historical context and the local community.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θεωρώντας ότι η μικρο-ιστορία, παρά τις όποιες αδυναμίες ή κριτικές οι οποίες μπορούν να τις αποδοθούν, μπορεί να συμβάλλει στην ευρύτερη διερεύνηση, αποτύπωση, κριτική και ιστορική προσέγγιση του αντικειμένου της, παρουσιάζομε στην παρούσα εργασία στοιχεία τα οποία αντλήθηκαν από το υπάρχον / διασωθέν αρχειακό υλικό του δημοτικού σχολείου του χωριού Αρμένοι της επαρχίας Αποκορώνου στην Κρήτη.

Στόχος μας είναι να σκιαγραφήσουμε την πραγματικότητα, εκπαιδευτική και εν μέρει κοινωνική, έτσι όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη λειτουργία εκπαιδευτικών δομών στο τοπικό επίπεδο, στο χωριό Αρμένοι από το 1885, όταν πρωτολειτούργησε το δημοτικό σχολείο, καθώς επίσης και να συγκεντρωθεί, διατηρηθεί, αναδειχθεί και γίνει γνωστό και προσιτό για μελλοντικές έρευνες το μέχρι σήμερα «ανακαλυφθέν» αρχειακό υλικό.

Το εγχείρημα παρουσιάζεται μάλλον δύσκολο, μια και όπως, ήδη από το 1904, αναφέρεται «δυστυχώς ένεκα της καταστροφής των αρχείων δεν δυνάμεθα να εξακριβώσωμεν ούτε τον αριθμόν των λειτουργησάντων σχολείων αμφοτέρων των φύλων ούτε τον των διδασκάλων και διδασκαλισσών ούτε τον αριθμόν των φοιτώντων μαθητών· αλλά νομίζομεν ότι δεν απέχομεν πολύ της αληθείας, εάν ορίσωμεν τον αριθμόν των μαθητών εις τον τρίτον του σημερινού αριθμού αυτών»[35].

Πιστεύοντας ότι κάθε έρευνα αποτελεί το έναυσμα για την επόμενη, παρουσιάζομε σε ένα πρώτο επίπεδο την ιστορία του Δημοτικού Σχολείου Αρμένων από το 1885 μέχρι το κλείσιμό του, το 1987, όπως αυτή προκύπτει από το πρωτογενές αρχειακό υλικό που συγκεντρώσαμε, και δεσμευόμαστε για τη συνέχιση της έρευνάς μας και την αναζήτηση κι εντοπισμό κι άλλων πηγών και κειμένων.

2. ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η ιστορία του Δημοτικού Σχολείου Αρμένων αρχίζει από την ίδρυσή του, το 1885, την περίοδο δηλαδή της ημιαυτονομίας, για να τελειώσει, με την αναστολή λειτουργίας του το 1987.

Εάν η εκπαίδευση στην Κρήτη μπορεί να ακολουθεί συγκεκριμένες περιόδους, δηλαδή την προ του 1866, την από του 1866 μέχρι το 1878, την από του 1878 μέχρι το 1897 και από του 1897 και εντεύθεν[36], και στη συνέχεια, την περίοδο της εκπαίδευσης της Κρητικής Πολιτείας και τέλος την περίοδο μετά την Ένωση, όπου πλέον ακολουθείται η εκπαιδευτική πολιτική της υπόλοιπης Ελλάδας, η εκατονταετής λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου Αρμένων ακολουθεί τις δύο τελευταίες, δηλαδή από το 1878 μέχρι την Ένωση, και στη συνέχεια τα επίσημα προγράμματα όπως αυτά ορίζονταν για όλη την Ελλάδα.

Από την κάμψη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας σε συνέχεια των συνθηκών των Μεγάλων Δυνάμεων και των εξεγέρσεων και επαναστάσεων των Κρητών και μετά, παρουσιάζεται άνθιση στη καλλιέργεια των γραμμάτων και, όπως αναφέρεται, «αρχίζει η πνευματική ανάπτυξη των υπόδουλων»[37]-[38].

Στην ευρύτερη περιοχή των Χανίων, όπου διοικητικά ανήκουν και οι Αρμένοι Αποκορώνου, λειτουργεί, από τις αρχές του 19ου αιώνα (1803), σχολείο, το 1829 ιδρύεται από την Εκκλησία «αλληλοδιδακτικό» σχολείο στην Κίσσαμο, το 1832 στη Μονή Αγίας Τριάδας Χανίων, το 1834 ιδρύεται Ελληνικό σχολείο με τη χρηματοδότηση των τεσσάρων μεγάλων μονών του Νομού[39], ενώ αναφέρεται ότι: *...Την Άνοιξη του 1837 ο Αμερικανός Γεώργιος Μπέντον, απεσταλμένος της Αμερικανικής Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, ίδρυσε ένα*

---

[35] Η Εν Κρήτη Εκπαίδευσις Κρητική Πολιτεία, (1904), Κρητική Πολιτεία, Ανωτέρα Διεύθυνσις της Παιδείας και της Δικαιοσύνης, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας.
[36] Η Εν Κρήτη Εκπαίδευσις Κρητική Πολιτεία, (1904), Κρητική Πολιτεία, Ανωτέρα Διεύθυνσις της Παιδείας και της Δικαιοσύνης, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας.
[37] Καψαλάκης, Ζ. (2010), Η εκπαίδευση στην περιοχή της Μεσαράς το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

[38] Σολδάτος, Χρ. (1989), *Η Εκπαιδευτική και Πνευματική κίνηση του Ελληνισμού της Μ.Ασίας,* Τόμος Α΄, Αθήνα
[39] Καψαλάκης, Ζ. (2010), Η εκπαίδευση στην περιοχή της Μεσαράς το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Αμερικανικό Σχολείο στα Χανιά, στο οποίο προσκάλεσε ως διευθυντή τον Γεώργιο Ψαρουδάκη με υπόδειξη του Χιλλ, ιδρυτή του Αμερικανικού Σχολείου Αθηνών, και του κρητικού καθηγητή Πανεπιστημίου Μιχαήλ Αποστολίδη. Το Σχολείο αναπτύχθηκε γρήγορα και απέκτησε μεγάλη φήμη. [...] Παρά τις αντιδράσεις του Οικουμενικού Πατριαρχείου, που θεωρούσε το σχολείο αυτό ως κέντρο της προπαγάνδας των Λουθηροκαλβινιστών, είχε μεγάλο αριθμό μαθητών και διατηρήθηκε ως το 1843 όταν οι τουρκικές αρχές διέλυσαν τα αμερικανικά σχολεία στην οθωμανική επικράτεια» [40].

Με την εφαρμογή του Οργανικού Νόμου του 1868 ο αριθμός των σχολείων αυξάνεται αλματωδώς, ενώ καθιερώνεται η ελληνική γλώσσα ως επίσημη[41]. Το 1870 λειτουργούν στα Χανιά 1 αλληλοδιδακτικό σχολείο, 1 παρθεναγωγείο, 1 ελληνικό σχολείο και 1 ημιγυμνάσιο.

Στην επαρχία Αποκορώνου - όπου ανήκει το χωριό Αρμένοι του οποίου το Δημοτικό Σχολείο και η ιστορία του μας απασχολεί - λειτουργούν, το 1879, ένα Ελληνικό και είκοσι Αλληλοδιδακτικά Σχολεία *«καλώς κατηρτισμένα»*. Στη συνέχεια όμως έμειναν τέσσερα ή πέντε Αλληλοδιδακτικά και το Ελληνικό σχολείο στην έδρα της Διοικήσεως *«ατελή όμως τα πλείστα»* [42].

Με το *« Νόμο περί Παιδείας» το 1881* η βασική εκπαίδευση γίνεται υποχρεωτική και για τα αγόρια και για τα κορίτσια, ενώ το 1886 ιδρύεται γυμνάσιο στα Χανιά[43]. Το 1889 βρίσκει τα Χανιά να λειτουργούν με 14 πρωτοβάθμια σχολεία, 1 πρότυπο, 31 δευτεροβάθμια και 31 τριτοβάθμια [44].

3. ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΜΕΝΩΝ

3.1. ΤΟ ΚΤΙΡΙΟ

Το Δημοτικό Σχολείο των Αρμένων Αποκορώνου Χανίων, με σκοπό την «παροχή εγκυκλοπαιδικών γνώσεων στους μαθητές για να ακολουθήσουν ανώτερες σπουδές, και να ζήσουν καλύτερα»[45], χρονολογείται από το 1879: «Το διδακτήριο ανηγέρθη κατά το έτος 1879 δαπάναις της κοινότητος Αρμένων Αποκορώνου». Το δαπανηθέν ποσό συγκεντρώθηκε «δι'ερανικού καταλόγου, συνταχθέντος υπό των προκρίτων της Κοινότητος… ευχαρίστως και άνευ δυστροπίας»[46].

---

[40] Δετοράκης Θ., (1988), Κρήτη, Ιστορία και Πολιτισμός, Έκδοση Συνδέσμου Τοπικών Ενώσεων Δήμων και Κοινοτήτων Κρήτης, 1988, Τόμος Β', κεφ.: «Η Τουρκοκρατία στην Κρήτη, Εκπαίδευση»

[41] Καψαλάκης, Ζ. (2010), Η εκπαίδευση στην περιοχή της Μεσαράς το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

[42] Καψαλάκης, Ζ. (2010), Η εκπαίδευση στην περιοχή της Μεσαράς το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

[43] Η Εν Κρήτη Εκπαίδευσις Κρητική Πολιτεία, (1904), Κρητική Πολιτεία, Ανωτέρα Διεύθυνσις της Παιδείας και της Δικαιοσύνης, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας.

[44] Η Εν Κρήτη Εκπαίδευσις Κρητική Πολιτεία, (1904), Κρητική Πολιτεία, Ανωτέρα Διεύθυνσις της Παιδείας και της Δικαιοσύνης, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας.

[45] Κανονισμός 1870, άρθρο 2

[46] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»

Το διδακτήριο ανεγέρθη στην τοποθεσία «Χοντρολιά», όπου η ονομασία προέρχεται από την πελώρια ελιά που υπήρχε, και διότι το μέρος αυτό «ήτο το μέσον του χωρίου και απείχεν πολύ από την Τουρκικήν συνοικίαν, η οποία κατελάμβανε την βορειοδυτικήν πλευράν της κοινότητος»[47]. Το μήκος του διδακτηρίου ήταν 18,20μ., το πλάτος 7,65μ., το ύψος 6,25μ. και ο όγκος του 870,187κ.μ.

Είχε 3 αίθουσες διδασκαλίας, από ανατολή προς δύση, ενώ η πρόσοψη του σχολείου ήταν προς βορρά. Κάθε αίθουσα ήταν περίπου 35τ.μ. Στο διδακτήριο δεν υπήρχαν βοηθητικοί χώροι «δια χειροτεχνίας ή τραπεζαρίαν δια συσσίτια κτλ και τούτο πάντοτε υπήρχεν η προοπτική της ανεγέρσεως νέου διδακτηρίου πληρούντος τους όρους της συγχρόνου παιδαγωγικής και υγιεινής»[48]. Η αυλή του διδακτηρίου είχε έκταση 384 τ.μ. και το μεγαλύτερο μέρος της ήταν προς τη νότιο πλευρά. Η πρόσοψη του σχολείου δεν είχε αυλή αλλά μόνο μια στενή λουρίδα από το ένα άκρο στο άλλο!

Όπως σημειώνεται «εις την αυλήν του διδακτηρίου συνηθροίζοντο οι κάτοικοι του χωρίου επί Τουρκοκρατίας και διεσκέδαζον την Καθαράν Δευτέραν και την ημέραν του Πάσχα».

Στη δυτική γωνία της αυλής υπήρχε [και υπάρχει ακόμη] πεύκο το οποίο δόθηκε από τον «Γεωργικόν κήπο, αγροκήπιον Σούδας επί Γεωπόνου Διευθυντού αγροκηπίου Περάκη», «φυτευθέν κατά το έτος 1915 επί διευθυντού Ευσταθίου Ζομπανάκη»[49], και το οποίον αποτελούσε «το οικόσημον του διδακτηρίου[50]». ‘Αλλωστε, η ίδρυση και λειτουργία σχολικού κήπου προβλεπόταν από τον οργανικό περί παιδείας νόμο:[51] « Εκάστω Δημοτικώ σχολείω ή Γραμματοδιδασκαλείω προσαρτάται κήπος, αγρός ή κτήμα υπό της Κοινότητος παραχωρούμενον, εν ώ οι μαθηταί ασκούνται υπό την οδηγίαν του διδασκάλου εις γεωργικάς εργασίας». Αρχικά, «ο πρώτος σχολικός κήπος εγένετο υπό του τότε διευθυντού του σχολείου εις το τουρκικόν νεκροταφείον Μεζαρλίκια. Αν και ο πρώτος σχολικός κήπος ήταν «εις το τούρκικον νεκροταφείον Μεζαρλίκια[52]» το οποίο το 1912 «ολόκληρον έπεσεν εις χείρας της κοινότητος […].Έγινεν σχολικός κήπος και φυτώρια εσπεριδοειδών και ανθόκηπος [53]» και ήταν «το μέρος θαυμάσιον δι’ανέγερσιν διδακτηρίου, όμως οι αρμόδιοι δεν επεμελήθησαν και η έκτασις αύτη επωλήθη εις μερίδια υπέρ της εκκλησίας «ο Άγιος Νικόλαος[54]».

Το 1923, όταν ήταν διευθυντής ο Δημοσθένης Παπαμάρκου έγιναν «μικραί τινες μετατροπαί[55]» προκειμένου να γίνει περισσότερο λειτουργικός ο χώρος του διδακτηρίου (χωρισμός αιθουσών κλπ). Όμως, σημειώνεται ότι «σφάλμα μέγα όμως

---

[47] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»
[48] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»
[49] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»
[50] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»
[51] Οργανισμός της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως, (1899), Εν Χανίοις, Τύποις Κρητικής Πολιτείας
[52] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»
[53] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»
[54] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»
[55] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»

διέπραξεν τότε η Σχολική Εφορία διότι εχώρισεν τελείως τας αιθούσας με τοίχον (θα έπρεπε εις την μέσην να μείνη έστω και τρίφυλλη θύρα να επικοινωνούν αι δύο αίθουσαι και να γίνονται μία δια να δύνανται πολλοί κάτοικοι ή και όλοι να παρακολουθούν τας σχολικάς εορτάς με άνεσιν. Ως εκ τούτου πολλάκις το σχολείον εώρτασεν εις τον Άγιον Νικόλαον ή εις το ύπαιθρον»[56].

Το 1940 δημιουργήθηκε νέος σχολικός κήπος, από τον διευθυντή του σχολείου και εφημερίου παράλληλα Αρμένων Ελευθερίου Παπουτσάκη, «εις το περιβόλι της Παναγίας. Εις την είσοδον του περιβολιού και προς την δημόσιαν και την κοινοτικήν οδόν» [57]. Ο γεωπόνος ο οποίος βοήθησε στην περίφραξη και τη διαρρύθμισή του ήταν ο Γ. Μιχάλ από τα Χανιά. «Έγιναν σπορεία όλων των ευδοκιμούντων εις τον τόπον μας καρποφόρων δένδρων, ξυλοκαρπίας τόσον όσων και δένδρων δασικών. Εκ του μικρού εκείνου σχολικού κήπου πολλά εμοιράσθησαν δενδρύλλια εις τους κατοίκους»[58]. Όμως, ο σχολικός αυτός κήπος καταστράφηκε τελείως από τους Γερμανούς επειδή εξυπηρετούσε τον εφοδιασμό τους, αφού είχαν εγκαταστήσει κουζίνα στην αυλή της Παναγίας και αποθήκη μέσα στην εκκλησία.

Επειδή το σχολείο «από του 1945 παρεσκεύαζεν συσσίτια των μαθητών χωρίς κουζίνα και η παρασκευή εγένετο είτε εις το ύπαιθρον, είτε εις γειτονικάς κουζίνας, απεφασίσθη η ανέγερσις μικράς κουζίνας[59]», το 1956 προστέθηκε κουζίνα στην ανατολική πλευρά και «εκτίσθη υπό του προσφέροντος την μικροτέραν δαπάνην κτίστου Εμμανουήλ Τερεζάκη[60]». Οι τοίχοι ήταν από τούβλα και η σκεπή κεραμιδένια. Η δε δαπάνη «ανήλθεν εις 1900 δρχ και δεν εβαρύνθη το σχολικόν ταμείον παρά αι εισπράξεις των μαθητικών συσσιτίων[61]». Ακόμη, αναφέρεται ότι το 1952 στη νότια πλευρά της αυλής του διδακτηρίου φυτεύτηκαν από την δασκάλα Μαρία Σκανδάλη τέσσερις πασχαλιές, ενώ στη βόρεια πλευρά συνέχισαν να υπάρχουν τριανταφυλλιές.

Από το «Βιβλίον Πρακτικών και Αποφάσεων Σχολικής Εφορείας Αρμένων Αρχόμενον από 12-12-1959 και Λήγον 11-2-1961»[62] παρατηρούμε ότι έσοδα από την εκποίηση προϊόντων του σχολικού κήπου (δρχ 250), από "προαιρετικό έρανο ενεργούμενου εις το εξωτερικόν" (2000 δρχ), "εκ συνδρομών εκκλησιών (500 δρχ), "εκ προαιρετικών εισφορών γονέων κ κηδεμόνων" (500 δρχ), από «κουκολόγια» μαθητών (500 δρχ), χρησιμοποιούνται πέραν από την κρατική επιχορήγηση για αποπεράτωση του διδακτηρίου.

Τον Σεπτέμβριο του 1962 αποφασίστηκε η αγορά «ενός τμήματος του κτήματος του Ανδρέου Σπανουδάκη εκ Νέου Χωρίου και κατοίκου Καλυβών εκτάσεως 30 τ.μ. και το οποίον είχε συμπεριληφθεί εις το σχέδιον του οικοπέδου του διδακτηρίου Αρμένων νοτιοδυτικώς προς την Εθνικήν Οδόν» [63] προς 1200 δρχ. Η

[56] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»
[57] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»
[58] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»
[59] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»
[60] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»
[61] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»
[62] Βιβλίον Πρακτικών και Αποφάσεων Σχολικής Εφορείας Αρμένων Αρχόμενον από 12-12-1959 και Λήγον 11-2-1961
[63] Βιβλίον Πρακτικών Σχολικής Εφορείας αρχόμενον από 1-1-62 και λήγον, (Πρακτικό 12/1962)

αναγκαιότητα της αγοράς προέκυψε διότι το τμήμα αυτό του κτήματος «εμποδίζει την περιτείχισιν της αυλής του διδακτηρίου από της δυτικής και Νοτίας πλευράς και […προκειμένου να] αποκτήση κυριότητα το σχολείο και επί του τμήματος αυτού το οποίον έχει συμπεριληφθή εις την αυλήν, διότι άλλως ο ιδιοκτήτης εάν δεν λάβη συντόμως την πληρωμήν θα κτίση και θα χαλάση το σχήμα της αυλής νοτιοδυτικώς» [64]. Προκειμένου δε να προστατευθεί το κτήμα του από τη βροχή, ο Αλέξανδρος Χαριτάκης παραχώρησε δωρεάν αρκετή έκταση στο σχολείο «με την συμφωνίαν να κτισθή τείχος ίνα μη κρημνίζεται το κτήμα του» [65].

Τον Δεκέμβρη του 1962 ο χώρος του σχολείου μεγαλώνει με την αγορά «ενός μέρους του αγρού του Ανδρέου Γεωργ. Σπανουδάκη» και με συμβολαιογράφο τον ίδιο τον Ανδρέα Γ. Σπανουδάκη [66]. Στις αρχές του 1963 αποφασίζεται η εξόφληση των τελικών λογαριασμών «εργασιών αποπερατώσεως ανεγέρσεως του Δημοτικού Σχολείου Αρμένων εις τον εργολάβον Στυλιανόν Τζουστάκην»[67].

Στο τέλος του σχολικού έτους 1963-64 αποφασίζεται η ανάθεση στον Ματθαίο Μουντοκαλάκη, πολιτικό μηχανικό, εργασιών κατασκευής αποθήκης, μαγειρείων και περίφραξης του Δημοτικού Σχολείου[68], για να επαναληφθεί στη συνέχεια ο διαγωνισμός ανάθεσης και στις 23/7/1964 να ανατεθούν τελικά, μετά από κλήρωση λόγω ίδιας προσφοράς, οι εργολαβικές εργασίες στον Στυλιανό Γ. Τζουστάκη[69].

Για την εγκατάσταση φωτισμού στις 3 αίθουσες του σχολείου, στο γραφείο και τους λοιπούς εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους, η Σχολική Εφορεία «ανακηρύσσει εργολάβο των εργασιών της ηλεκτρικής εγκαταστάσεως εις το διδακτήριον Αρμένων τον ηλεκτρολόγο Παπαδάκη Βασίλειο ως ζητήσαντα το ολιγώτερον χρηματικόν ποσόν δραχμάς 3150»[70].

Αντίστοιχα έσοδα και έξοδα για την λειτουργία του σχολείου (ασβέστης, κλειδαριές, αγορά φυτών για τον σχολικό κήπο, χάρτες διδακτικοί, γραφική ύλη, λειτουργικά έξοδα κλπ) καταγράφονται και τα επόμενα έτη, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι το 1971 αναφέρονται να πραγματοποιούνται προαιρετικοί έρανοι για το Δημοτικό Σχολείο, στο εσωτερικό ή το εξωτερικό, έσοδα από εθελοντική προσφορά γονέων και κηδεμόνων, καθώς και από κουκολόγια μαθητών.

3.2. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το σχολείο ιδρύθηκε, ως **δημόσιο σχολείο**, το 1885, με 4 τάξεις κατωτέρας και χωριστά την φοίτηση αρρένων και θηλέων, στο οποίο δίδασκαν δάσκαλοι «ουχί βεβαίως πτυχιούχοι της εποχής των, αλλά περισσότερον εγγράμματοι των άλλων κατοίκων»[71].

Επειδή, όπως αναφέρεται οι Αρμένοι «ήσαν κέντρον του τέως Δήμου Αρμένων του 4ου της Επαρχίας Αποκορώνου και ήτο το μόνον χωρίον εις το οποίον υπήρχεν διδακτήριον δαπάναις της κοινότητος και εις το οποίον ενεγράφοντο

[64] Βιβλίον Πρακτικών Σχολικής Εφορείας αρχόμενον από 1-1-62 και λήγον, (Πρακτικό 12/1962)
[65] Βιβλίον Πρακτικών Σχολικής Εφορείας αρχόμενον από 1-1-62 και λήγον (Πρακτικόν 13/1962)
[66] Βιβλίον Πρακτικών Σχολικής Εφορείας αρχόμενον από 1-1-62 και λήγον (Πρακτικόν 17/ 1962)
[67] Βιβλίον Πρακτικών Σχολικής Εφορείας αρχόμενον από 1-1-62 και λήγον (Πρακτικόν 1/ 1963)
[68] Βιβλίον Πρακτικών Σχολικής Εφορείας αρχόμενον από 1-1-62 και λήγον (Πρακτικόν 4/ 1964)
[69] Βιβλίον Πρακτικών Σχολικής Εφορείας αρχόμενον από 1-1-62 και λήγον (Πρακτικόν 7/ 1964)
[70] Βιβλίον Πρακτικών Σχολικής Εφορείας αρχόμενον από 1-1-62 και λήγον (Πρακτικόν 8/1965)
[71] Οι δάσκαλοι αυτοί πληρώνονταν από τους γονείς των μαθητών. Αναφέρονται δε οι ακόλουθοι ιδιωτικοί δάσκαλοι: Καλιβρετάκης Χρήστος, Βιστάκης Λαμπροκλής, Αναστασιάδου Χρυσάνθη, Βιστάκη Μαρία, Θεοδωράκης Πέτρος.

μαθηταί ερχόμενοι εξ όλου του Δήμου»[72], το σχολείο, επί Κρητικής Πολιτείας το 1909, από **κατώτερο δημοτικό** με 4 τάξεις (Α', Β', Γ' και Δ') «προήχθη εις **ανώτερον Δημοτικόν σχολείον**» με προσθήκη των τάξεων Ε' και Στ'», γεγονός το οποίο «εωρτάσθη ως ευτυχές γεγονός, υπό των διδασκάλων, των αρχών και πολλών κατοίκων».

Από το «Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου **Δημοτικού Σχολείου**»[73] μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι το 1899-1900 το σχολείο είναι μονοτάξιο, αρρένων και έχει 73 εγγραφέντες μαθητές.

Παράλληλα, από το 1899 λειτουργεί στο χώρο του δημοτικού σχολείου, «στην πρόσθετη αίθουσα που είχε χτιστεί στο επάνω μέρος του παληού σχολείου»[74]και το **Μονοτάξιον παρθεναγωγείον Αρμένων Αποκορώνου (θηλέων)** το οποίο επίσης είναι τετρατάξιο.

Το 1900-01 το σχολείο αναφέρεται ως «**Μονοτάξιον Δημοτικόν Σχολείον Αρρένων Αποκορώνου**» με 62 μαθητές[75], το 1901-02 ως «**Δημοτικόν Σχολείον Αρμένων Αποκορώνου**» με 85 μαθητές[76], ενώ, από το σχολικό έτος 1910-11 το σχολείο αναφέρεται ως «**Ανώτερον Δημοτικόν Σχολείον Αρμένων Αποκορώνου**» [77]. Με το διάταγμα 102/ Ιουνίου 1911 της Εκτελεστικής Επιτροπής ο νομός Χανίων διαιρείται σε 76 σχολικές περιφέρειες και ιδρύεται σχολείο αρρένων «εν Αρμένοις Αν. αρρένων περιλαμβάνον τα χωρία Αρμένους και Τσιβαράν» καθώς και «αδιαίρετον θηλέων εις ού την α' και β' τάξιν θα συμφοιτώσιν άρρενα και θήλεα»[78]. Το σχολικό έτος 1912-13 ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών στο σχολείο, σύμφωνα με το μαθητολόγιο, φτάνει τους 153[79].

Το 1915-16, το σχολείο γίνεται «**τριτάξιον πλήρες δημοτικόν Σχολείον Αρμένων**»[80], στα έγγραφα του σχολείου[81] το Παρθεναγωγείο αναφέρεται πλέον ως «**Πλήρες Δημοτικόν Σχολείον Θηλέων Αρμένων Αποκορώνου**» [82]-[83] και παραμένει τετρατάξιο. Σημειώνεται ότι για τα σχολικά έτη 1917-18 και 1918-19 το σχολείο αναφέρεται ως «**Δημοτικόν Παρθεναγωγείον Αρμένων Αποκορώνου**»[84], όπου γίνονται δεκτές μαθήτριες μετά από εξέταση και εφόσον έχουν «απολυτήριον

---

[72] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»
[73] Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Δημοτικού Σχολείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1901, 1910, 1911-1912-1913-1914, Εν Χανίοις εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899
[74] Τσακιράκις Γ. (επιμ). (2001). *Οι Αρμένοι του Χτές. Ιστορία-Λαογραφία,* Αθήνα, ανέκδοτο
[75] Γενικός Έλεγχος ετών 1900 έως 1921
[76] Γενικός Έλεγχος ετών 1900 έως 1921
[77] Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Δημοτικού Σχολείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1901, 1910, 1911-1912-1913-1914, Εν Χανίοις εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899
[78] Νομοθετικό Διάταγμα 102/ Ιουνίου 1911
[79] Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Δημοτικού Σχολείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1901, 1910, 1911-1912-1913-1914, Εν Χανίοις εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899
[80] Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Δημοτικού Σχολείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1901, 1910, 1911-1912-1913-1914, Εν Χανίοις εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899
[81] Γενικός Έλεγχος ετών 1900 έως 1921
[82] Γενικός Έλεγχος των ετών 1902-1903 έως 1919
[83] «Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Παρθεναγωγείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902-1903, 1903-1904, 1904-1905, 1905-1906, 1906-1907», Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899
[84] Γενικός Έλεγχος των ετών 1902-1903 έως 1919

δημοτικού σχολείου ή άλλως έχουσαι τας γνώσεις, περι ων ωρίσει Ηγεμονικόν Διάταγμα» [85], ενώ στο Μαθητολόγιο[86] αναφέρεται ως «**Πλήρες Δημοτικόν Σχολείον Θηλέων Αρμένων Αποκορώνου**» μέχρι και το 1919 για να γίνει, το 1920-21 «**Μονοτάξιον Δημοτικόν Σχολείον Θηλέων Αρμένων Αποκορώνου**» [87]. Παράλληλα, το 1918-19 το δημοτικό σχολείο αρρένων, αναφέρεται ως «**Διθέσιον / διτάξιον**» [88] στο οποίο πλέον φοιτούν και κορίτσια[89].

Το 1921-22 το σχολείο αναφέρεται ως «**Διτάξιον Δημοτικόν Σχολείον Αρρένων Αρμένων Αποκορώνου**» [90].

Το σχολικό έτος 1923-24[91] στο σχολείο έχουν γραφεί 85 μαθητές, το σχολικό έτος 1924-25[92] 135 μαθητές , το 1926-27[93] το σχολείο έχει 137 μαθητές, το 1927-28[94] έχει 135 μαθητές, το 1928-29[95] έχει 138 μαθητές και το 1929-30[96] έχει 140 μαθητές.

Αντίστοιχα, στο διτάξιο δημοτικό σχολείο αρρένων Αρμένων Αποκορώνου[97] το σχολικό έτος 1921-22 φοιτούν 71 μαθητές (και κορίτσια), το σχολικό έτος 1922-23 φοιτούν 73 μαθητές , το σχολικό έτος 1923-24 φοιτούν 95 μαθητές, το 1924-25 οι μαθητές του διτάξιου δημοτικού σχολείου είναι 72, το 1925-26 φοιτούν 146 μαθητές, το 1926-27 και το 1927-28 φοιτούν 131 μαθητές. Ο αριθμός των μαθητών του σχολείου[98] το 1928-29 είναι 135, αγόρια και κορίτσια, το 1929-1930 φοιτούν 136 μαθητές, το 1930-1931 γράφτηκαν στο σχολείο συνολικά 140 μαθητές και το 1931-1932 134 μαθητές.

Το σχολικό έτος 1932-33 ο συνολικός αριθμός μαθητών και στις 6 τάξεις του σχολείου είναι 134. Το σχολικό έτος 1934-35 ο συνολικός αριθμός μαθητών και στις 6 τάξεις του σχολείου είναι 136. Το σχολικό έτος 1935-36 78 αγόρια και 62 κορίτσια φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο Αρμένων Αποκορώνου, το 1936-37 136 μαθητές, εκ των οποίων 75 αγόρια και 61 κορίτσια, το 1937-38 131 μαθητές φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο, 72 αγόρια και 59 κορίτσια[99]. Το 1947-48 εγεγραμμένοι μαθητές στο σχολείο είναι 148.

---

[85] Νόμος περί οργανισμού της Δημόσιας εκπαιδεύσεως, Αρ. Νόμου 391, (1901), εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως (Κρητική Πολιτεία)

[86] «Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Παρθεναγωγείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902-1903, 1903-1904, 1904-1905, 1905-1906, 1906-1907», Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899

[87] «Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Παρθεναγωγείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902-1903, 1903-1904, 1904-1905, 1905-1906, 1906-1907», Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899

[88] Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Δημοτικού Σχολείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1901, 1910, 1911-1912-1913-1914, Εν Χανίοις εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899

[89] Γενικός Έλεγχος ετών 1900 έως 1921

[90] Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Δημοτικού Σχολείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1901, 1910, 1911-1912-1913-1914, Εν Χανίοις εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899

[91] Μαθητολόγιον Σχολικών ετών από 1924 έως 1930

[92] Μαθητολόγιον Σχολικών ετών από 1924 έως 1930

[93] Μαθητολόγιον Σχολικών ετών από 1924 έως 1930

[94] Μαθητολόγιον Σχολικών ετών από 1924 έως 1930

[95] Μαθητολόγιον Σχολικών ετών από 1924 έως 1930

[96] Μαθητολόγιον Σχολικών ετών από 1924 έως 1930

[97] Γενικός Έλεγχος Σχολικών Ετών από 1921 -1922 έως 1928

[98] Γενικός Έλεγχος Σχολικών Ετών από 1928-1929 έως 1932

[99] Γενικός Έλεγχος ετών 1932-1933 έως 1937-1938

3.2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Σύμφωνα με το νόμο, τα μαθήματα τα οποία διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο το τέλος του 19ου αιώνα[100] είναι: Θρησκευτικά, Νέα Ελληνική Γλώσσα, Πρακτική Αριθμητική, Στοιχειώδης Γεωμετρία, Ιστορία Εθνική και εκτενέστερον της Κρήτης, εκ δε της Παγκοσμίου τα σπουδαιότατα, Γεωγραφία της Ελλάδος, της Ευρωπαϊκής και Ασιατικής Τουρκίας, της Ευρώπης εν γένει, και εκ των άλλων Ηπείρων τα σπουδαιότατα, Στοιχειωδώς τα καθήκοντα και δικαιώματα του συνταγματικού πολίτου, Φυσική ιστορία, Φυσική και Χημεία, Καλλιγραφία, Ιχνογραφία, Ωδική, Εκκλησιαστική Μουσική, Γυμναστική. Διαχωρίζονται δε ανάμεσα στα σχολεία αρρένων και θηλέων: οι «πρακτικαί γνώσεις κηπουρικής, δενδροκομίας, μελισσοκομίας και εν γένει της γεωργίας και των γεωργικών βιομηχανιών, κατά τας διαφόρους ανάγκας των σχολικών περιφερειών» για τα σχολεία αρρένων, και «ανθοκομία, σηροτροφία, εργόχειρα, ήτοι ραπτική, κοπτική, πλεκτική, ποικιλτική, μαγειρική, οικιακή οικονομία και οικιακή παιδαγωγική» για τα σχολεία θηλέων. Σημειώνεται δε, ότι στα ανώτερα Παρθεναγωγεία διδάσκεται «εν ταις τρισίν ανωτέραις τάξεσι η Γαλλική γλώσσα» [101], ενώ γενικά τα διδασκόμενα στο Παρθεναγωγείο Αρμένων μαθήματα είναι: Θρησκευτικά, Ελληνικά, Αριθμητική, Γεωμετρία και Αριθμητική, Φυσικά, Κοσμογραφία, Γεωγραφία, Ιστορία, Οικιακή οικονομία, Οικιακή παιδαγωγική, Γαλλικά, Καλλιγραφία, Ιχνογραφία, Μουσική, Γυμναστική, Χειροτεχνήματα[102].

Τόσο για τα ιδιωτικά όσο και για τα δημόσια σχολεία, ισχύει το διάταγμα της 30ης Ιουνίου 1904 «εν Χαλέπα»[103] που ορίζει ότι «αι επί προβιβασμώ εξετάσεις εν τοις δημοτικοίς σχολείοις δημοσίοις τε και ιδιωτικοίς εις μεν την Α' και Β' τάξιν είναι μόνον προφορικαί, εις δε την Γ και Δ' γραπταί και προφορικαί». Προβιβάσιμος βαθμός για την επόμενη τάξη είναι, το 1902 το έξι (6), ενώ στη συνέχεια[104] δικαίωμα προαγωγής στην επόμενη τάξη δίδει το πέντε (5). Οι χαρακτηρισμοί των βαθμών είναι[105] : 0 και 1 κάκιστα, 2 και 3 κακώς, 4 μετρίως, 5 σχεδόν καλώς, 6 και 7 καλώς, 8 και 9 πάνυ καλώς και 10 το άριστα.

3.4. ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΩΝ ΑΡΜΕΝΩΝ

Στο δημοτικό σχολείο Αρμένων, το 1899-1900 διευθυντής στο σχολείο είναι ο Καλλιβρετάκης Δ. Χρήστος ενώ υπογράφει, «εν Χαλέπα 3 Ιουλίου 1900»[106]και βοηθός ο Γυπαράκης. Σημειώνεται ότι στα αρχεία του σχολείου, καθόλη την περίοδο των αρχών του

[100] Οργανισμός της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως, (1899), Εν Χανίοις, Τύποις Κρητικής Πολιτείας
[101] Οργανισμός της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως, (1899), Εν Χανίοις, Τύποις Κρητικής Πολιτείας
[102] Ωρολόγιον Πρόγραμμα μετά Αναλυτικού Προγράμματος των Ανωτέρων παρθεναγωγείων, Κρητική Πολιτεία, Ανωτέρα Διεύθυνσις της παιδείας και της δικαιοσύνης, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως, 1901
[103] Διάταγμα περί των απολυτηρίων επί προβιβασμώ και συμπληρωματικών εξετάσεων εν τοις παντός βαθμού δημοσίοις και ιδιωτικοίς εκπαιδευτηρίοις, Ανωτέρα Διεύθυνσις της παιδείας και της δικαιοσύνης, Κρητική Πολιτεία, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως, 1904
[104] Διάταγμα περί των απολυτηρίων επί προβιβασμώ και συμπληρωματικών εξετάσεων εν τοις παντός βαθμού δημοσίοις και ιδιωτικοίς εκπαιδευτηρίοις, Ανωτέρα Διεύθυνσις της παιδείας και της δικαιοσύνης, Κρητική Πολιτεία, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως, 1904
[105] Διάταγμα περί των απολυτηρίων επί προβιβασμώ και συμπληρωματικών εξετάσεων εν τοις παντός βαθμού δημοσίοις και ιδιωτικοίς εκπαιδευτηρίοις, Ανωτέρα Διεύθυνσις της παιδείας και της δικαιοσύνης, Κρητική Πολιτεία, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως, 1904
[106] Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Δημοτικού Σχολείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1901, 1910, 1911-1912-1913-1914, Εν Χανίοις εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899

20ου αιώνα, δεν αναφέρεται κανείς ως «υποδιδάσκαλος»[107], παρόλο που η ιδιότητα/χαρακτηρισμός του υποδιδασκάλου είναι με διάταγμα του 1901 καθορισμένος.

Το 1903-04[108] δάσκαλος είναι ο Γεώργιος Φραντζεσκάκης, το 1905-1906 ο Σπυρίδων Παπαγιαννάκης [109], το 1906-07 ο Ιωάννης Λουλουδάκης[110], το 1907-08 ο Περάκης Ιωάννης, το 1908-09 ο Περάκης Ιωάννης και ο ιερέας Ιωάννης Λαγουμιτζάκης[111].

Το 1911-12 διευθυντής του σχολείου είναι ο Δημοσθένης Παπαμάρκου[112] παρόλο που στην απόφαση 2910 της Ανωτέρας Διευθύνσεως της Παιδείας «εν Χανίοις 23 Αυγούστου 1912» που υπογράφεται από τον «Διοικούντα την Παιδείαν Επίτροπον» Ρ. Κούνδουρο ορίζεται ως διευθυντής του Σχολείου ο Χαράλαμπος Λουκάκης.

Το 1913-14 και 1914-15 δάσκαλοι στο «Ανώτερον Δημοτικόν σχολείον Αρμένων» αναφέρονται οι Κατίνα Τζουστάκη και Ελένη Δαρατσιανάκη[113], ενώ το από το 1915-16[114] στο «τριτάξιον πλήρες δημοτικόν Σχολείον Αρμένων»[115] διευθυντής είναι ο Ευστάθιος Τζομπανάκης[116], με δασκάλες τις Αδριανή Πανηγυράκη[117] και Ελένη Δαρατσιανάκη[118], και στη συνέχεια, το 1919-20 διευθύντρια την Κατίνα Τζουστάκη[119] και δασκάλα την Αναστασία Παπαγιαννάκη[120].

Το 1923-24 διευθυντής του σχολείου αναλαμβάνει ο Δημοθένης Παπαμάρκου[121].

Στο Παρθεναγωγείο των Αρμένων δασκάλες αναφέρονται οι Ελένη Βιριράκη «που παντρεύτηκε τον Βιστάκη και έφυγαν στην Μασσαλία[122]» , Ελένη Δαρατσιανάκη, Ανδριάνη Πανηγυράκη (1914-15), ενώ από τις υπογραφές στα μαθητολόγια διαπιστώνουμε ότι υπήρχαν και «βοηθοί» στους δασκάλους. Αναφέρονται οι Γυπαράκης, Σμπιράκης και «παραδιδούς» ο

---

[107] Διάταγμα (αρ. 101) περί εξετάσεως Ελληνοδιδασκάλων, 1901
[108] Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Δημοτικού Σχολείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1901, 1910, 1911-1912-1913-1914, Εν Χανίοις εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899
[109] Γενικός Έλεγχος ετών 1900 έως 1921
[110] Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Δημοτικού Σχολείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1901, 1910, 1911-1912-1913-1914, Εν Χανίοις εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899
[111] Γενικός Έλεγχος ετών 1900 έως 1921
[112] Γενικός Έλεγχος ετών 1900 έως 1921
[113] Γενικός Έλεγχος ετών 1900 έως 1921
[114] Γενικός Έλεγχος ετών 1900 έως 1921
[115] Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Δημοτικού Σχολείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1901, 1910, 1911-1912-1913-1914, Εν Χανίοις εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899
[116] Γενικός Έλεγχος ετών 1900 έως 1921
[117] Γενικός Έλεγχος των ετών 1902-1903 έως 1919
[118] Γενικός Έλεγχος ετών 1900 έως 1921
[119] Γενικός Έλεγχος των ετών 1902-1903 έως 1919
[120] Γενικός Έλεγχος ετών 1900 έως 1921
[121] Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Δημοτικού Σχολείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1901, 1910, 1911-1912-1913-1914, Εν Χανίοις εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899
[122] Τσακιράκις Γ. (επιμ). (2001). *Οι Αρμένοι του Χτές. Ιστορία-Λαογραφία,* Αθήνα, ανέκδοτο

Γ.Σ. Αναστασιάδης[123]. Διευθύντρια στο Παρθεναγωγείο μέχρι και το σχολικό έτος 1924-25 αναφέρεται η Κατίνα Τζουστάκη [124].

Συνοπτικά στην ιστορία του Σχολείου[125], αλλά χωρίς χρονολογίες, αναφέρεται ότι **Δάσκαλοι του κατώτερου δημοτικού σχολείου** ήταν οι: Καλλιβρετάκης Χρήστος εξ Αρμένων, Ανδρουλάκης Κων/νος εκ Ρεθύμνου, Καλογιαννίδης Λεωνίδας εκ Παλαιάς Ελλάδος, Μανιουδάκης Κων/νος εκ Προβάρματος, Μπιράκης Ιωσήφ εκ Ρεθύμνου, Καραγιαννάκης Μάρκος εκ Φρε, Λουλουδάκης Νικόλαος εκ Χανίων, Φραντζεσκάκης Γεώργιος εκ Βάμου, Παπαγιαννάκης Σπυρίδων εξ Αρμένων, Λαγουμιτζάκης Ιωάννης εκ Φρε, Πανηγυράκη Ανδριανή εξ Αρμένων, Καραπατάκη Ελένη και **Δάσκαλοι του ανώτερου δημοτικού σχολείου** οι: Προβιδάκης Γ., Σαβάκης Μεν., Βιριράκη Ελένη εξ Αρμένων, Ραλάκη Αικατερίνη, Καβρουλάκη Αγγελική εξ Αρμένων, Μεσαρχάκης Ι., Δαρατσιανάκη Ελένη, Περάκης Ιωάννης, Τζομπανάκης Ευστάθιος εκ Προβάρματος, Παπαμάρκου Δημοσθένης εκ Νέου Χωρίου, Πανηγυράκη Ανδριανή εξ Αρμένων, Παπαγιαννάκη Αναστασία εξ Αρμένων, Τζουστάκη Ευρυδίκη εξ Αρμένων, Θεοδωράκη Αναστασία εξ Αρμένων, Σταυρίδης Παράσχος, Παπαγιαννάκη Μαρία εξ Αρμένων, Παπουτσάκης Ελευθέριος εξ Αρμένων, Χαραλαμπάκης Ιωάννης εξ Αρμένων, Αρδαχθιανάκη Υακίνθη εξ Αρμένων, Κελαϊδή Δήμητρα εκ Νέου Χωρίου, Σκανδάλη Μαρία εξ Αρμένων, Αγανιωτάκη Δέσποια εξ Ιεράπετρας, Χαρίτου Αθηνά εκ Καλυβών, Τζουστάκη Αικατερίνη εξ Αρμένων, Παπαδάκη Ευλαμπία εκ Πλάκας, Βαγιωνάκης Νικόλαος εκ Νέου Χωρίου, Πολάκη Μαρία εκ Σφακίων, Καλλιτσάκης Χρήστος εκ Μαχαιρών, Κεκεδάκη Ιωάννα εκ Πεμονίων, Πετράκης Ι. Χρήστος από την Ασή Γωνιά Αποκορώνου, Κοτζαμπασάκη Στέλλα, Παπαδομανωλάκης Κ. Δημήτριος από τους Μαχαιρούς Αποκορώνου, Κατράκης Ευτ. Γεώργιος από Χανιά, Σπαντιδάκης Ε.

Στο διτάξιο δημοτικό σχολείο αρρένων[126] Αρμένων Αποκορώνου από το 1925 μέχρι το 1928 δ/ντής είναι ο Παράσχος Σταυρίδης και από το 1929 και μετά διευθύντρια είναι η Αδριανή Πανηγυράκη. Το 1931-1932 διευθύντρια είναι η Κατίνα Παπαγιαννάκη και δασκάλα η Αδριανή Πανηγυράκη[127].

Από το 1935-36[128] μέχρι το 1946[129] διευθυντής του σχολείου και εφημέριος παράλληλα Αρμένων είναι ο Ελευθέριος Παπουτσάκης.

Από το 1959 διευθύντρια του σχολείου είναι η Μαρία Σκανδάλη[130] και το 1973 διευθυντής αναφέρεται ο Καλλιτσάκης Χρήστος και δασκάλα η Κεκεδάκη Ιωάννα.

---

[123] «Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Παρθεναγωγείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902-1903, 1903-1904, 1904-1905, 1905-1906, 1906-1907», Εν Χανίοις, εκ του Τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899, «Εν Χαλέπα τη 3η Ιουλίου 1900»

[124] «Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Παρθεναγωγείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902-1903, 1903-1904, 1904-1905, 1905-1906, 1906-1907», Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899

[125] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»

[126] Γενικός Έλεγχος Σχολικών Ετών από 1921 -1922 έως 1928

[127] Γενικός Έλεγχος Σχολικών Ετών από 1928-1929 έως 1932

[128] Γενικός Έλεγχος ετών 1932-1933 έως 1937-1938

[129] Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»

[130] Βιβλίον Πρακτικών και Αποφάσεων Σχολικής Εφορείας Αρμένων Αρχόμενον από 12-12-1959 και Λήγον 11-2-1961

3.5. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Στο μονοτάξιο δημοτικό σχολείο των Αρμένων η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, το σχολικό έτος 1899-1900 έχουν πατέρα «γεωργό» ή «εργατικό[131]», ενώ χαρακτηριστικό είναι ότι αναγράφεται και ως επάγγελμα το «επαίτης» [132].

Όσον αφορά στο «εν Αρμένοις Αποκορώνου Παρθεναγωγείο» το 1899-1900, με την έναρξη λειτουργίας του στο σχολείο φοιτούν 50 μαθήτριες για να φτάσουν μετά από 20 περίπου χρόνια, το 1921-22, στις 70 μαθήτριες (με αυξομειώσεις στα ενδιάμεσα χρόνια).

Στα δημοτολόγια αναγράφεται το επάγγελμα του πατέρα, ως καθοριστικό της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης των μαθητών. Το επάγγελμα το οποίο ιδιαίτερα, στην συντριπτική πλειοψηφία, αντιπροσωπεύεται είναι του «γεωργού», και στη συνέχεια εκείνο του «εργατικού»[133] ενώ ίσως αξίζει να σημειωθεί ότι αναφέρεται και το επάγγελμα του «σανδαλοποιού» (1), του τελώνη/ τελωνοφύλακα (3)[134].

Ενδεικτικά, για το 1921-22 & 1922-23 ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη, η κοινωνική τους προέλευση με βάση το επάγγελμα του πατέρα, έτσι όπως έχει καταγραφεί στο βιβλίο Γενικού Ελέγχου του σχολείου[135] εμφαίνεται ως ακολούθως:

Κατά το σχολικό έτος 1921-22, αγροφύλακας (6,34%), βαφέας (4,76%), γεωργός (25,22%), δάσκαλος (3,1%), εργατικός (39,74%), καφεπώλης (2,9%), κτηματίας (4,76%), ορφανή πατρός (10,1%), και 1 παντοπώλης, 1 σιδηρουργός και 1 στρατιώτης.

Το 1922-23 τα επαγγέλματα πατέρων που αντιπροσωπεύονται είναι: [136] αγροφύλακας (1), αμαξάς (1), βαφέας (3), γεωργός (8), δάσκαλος (4), εργατικός (31), καφεπώλης (2), κτηματίας (5), ορφανή πατρός (6), παντοπώλης (1), σιδηρουργός (1), υποδηματοποιός (1).

Το σχολικό έτος 1923-24[137] στο σχολείο έχουν γραφεί 85 μαθητές και η διασπορά των επαγγελμάτων των πατέρων των μαθητών είναι όμοια με τα προηγούμενα έτη, με μόνη διαφορά ότι τώρα αποτυπώνεται ως επάγγελμα και αυτό του δημοσίου υπαλλήλου (του Σπύρο Μαλαγιαννάκη).

Μέχρι και το σχολικό έτος 1929-30[138] τα επαγγέλματα των γονέων (πατέρων) των μαθητών παραμένουν όμοια με τα προηγούμενα έτη (και με σχεδόν όμοια κατανομή), ενώ υπάρχει πλέον καταγραμμένο τα δύο τελευταία έτη το επάγγελμα του αρτοποιού.

Το σχολικό έτος 1932-33[139] τα επαγγέλματα του «επιχειρηματία» (Βιριράκης, Πατεράκης), του «μεταπράτη» (Πατεράκης), του «υποδηματοποιού» (Πολυχρονάκης, Καλλιβρετάκης) και του «ξυλουργού» (Τερεζάκης) κάνουν την εμφάνισή τους.

---

[131] Εργαζόταν σε κτήματα ιδιοκτησίας άλλων
[132] Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Δημοτικού Σχολείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1901, 1910, 1911-1912-1913-1914, Εν Χανίοις εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899
[133] Γενικός Έλεγχος των ετών 1902-1903 έως 1919
[134] Γενικός Έλεγχος των ετών 1902-1903 έως 1919
[135] Γενικός Έλεγχος Μονοταξίου Παρθεναγωγείου Αρμένων από 1921 έως 1925 και ετών 1938 έως 1946 και 1947-1948
[136] Γενικός Έλεγχος Μονοταξίου Παρθεναγωγείου Αρμένων από 1921 έως 1925 και ετών 1938 έως 1946 και 1947-1948
[137] Μαθητολόγιον Σχολικών ετών από 1924 έως 1930
[138] Μαθητολόγιον Σχολικών ετών από 1924 έως 1930
[139] Γενικός Έλεγχος ετών 1932-1933 έως 1937-1938

Τη δεκαετία του '40 το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον των μαθητών, έτσι όπως εκφράζεται από τα επαγγέλματα των πατέρων των μαθητών παραμένει όμοιο, όπως έχει αποτυπωθεί στα προηγούμενα έτη. Παρατηρούμε όμως, ότι αναφέρεται πλέον ως επάγγελμα ο ποιμήν, ο πεταλωτής, ο μετανάστης, ο έμπορος, ο σωφέρ, ο νομικός (Πισσαδάκης), ο κρεοπώλης[140].

Το σχολικό έτος 1945-46 η κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών παραμένει ίδια με τα προγενέστερα χρόνια, αλλά νέα επαγγέλματα προστίθενται όπως χαρακτηριστικά του ιατρού Γεωργίου Μιχελογιάννη, του αλιέα Χρήστου Κολώνη και του κουρέα Νικολάου Χελιουδάκη[141].

Το 1947-48 δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ούτε ως προς τα ποσοστά φύλου των μαθητών ούτε ως προς την κοινωνικο-μορφωτική προέλευση των γονέων τους, έτσι όπως αυτή εκφράζεται από το επάγγελμα του πατέρα[142].

3.6. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Το δημοτικό σχολείο των Αρμένων, από την ίδρυσή του τον προηγούμενο αιώνα ως την κατάργησή του, συνδέθηκε με την ιστορία του χωριού.

Τα τηρούμενα αρχεία του σχολείου, τα ημερολόγια, τα βιβλία ελέγχων, τα μητρώα μας προσφέρουν πολύτιμο υλικό για την αποτύπωση και κατανόηση της καθημερινότητας στο χωριό Αρμένοι Αποκορώνου Χανίων από το τέλος του 19ου αιώνα και μετά, για 100 περίπου χρόνια. Τα ονόματα των μαθητών, τα επαγγέλματα που αποτυπώνονται, τα βιβλία που η σχολική εφορεία αγοράζει προς χρήση της βιβλιοθήκης του σχολείου, η συνεισφορά των μαθητών (από τα κουκολόγια) σε ίσο ποσοστό με την συνεισφορά των γονέων τους για τη συντήρηση του σχολείου και την αγορά του απαραίτητου εποπτικού υλικού ανοίγουν σωρό ερωτημάτων και θεμάτων προς διερεύνηση. Όμως, αυτός άραγε δεν είναι και ο σκοπός κάθε έρευνας; Το άνοιγμα και η ώθηση προς την επόμενη;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναλυτικόν Πρόγραμμα των Ελληνικών σχολείων, Γυμνασίων, Ανωτέρων παρθεναγωγείων, Διδασκαλείου και ιεροδιδασκαλείου, Κρητική Πολιτεία, Ανωτέρα Διεύθυνσις της παιδείας και της δικαιοσύνης, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως, 1903

Βιβλίον Ιστορίας του τριθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αρμένων Αποκορώνου, « Βιβλίον Ιστορίας του σχολείου 1885-1987»

Βιβλίον Πρακτικών και Αποφάσεων Σχολικής Εφορείας Αρμένων Αρχόμενον από 12-12-1959 και Λήγον 11-2-1961

Βιβλίον Πρακτικών Σχολικής Εφορείας αρχόμενον από 1-1-62 και λήγον.

Γενικός έλεγχος 1919-1920, Πλήρες Δημοτικόν σχολείον θηλέων Αρμένων Αποκορώνου

Γενικός Έλεγχος ετών 1900 έως 1921 και Γενικός Έλεγχος ετών 1932-1933 έως 1937-1938

Γενικός Έλεγχος Μονοταξίου Παρθεναγωγείου Αρμένων από 1921 έως 1925 και ετών 1938 έως 1946 και 1947-1948

---

140 Γενικός Έλεγχος Μονοταξίου Παρθεναγωγείου Αρμένων από 1921 έως 1925 και ετών 1938 έως 1946 και 1947-1948

141 Γενικός Έλεγχος Μονοταξίου Παρθεναγωγείου Αρμένων από 1921 έως 1925 και ετών 1938 έως 1946 και 1947-1948

142 Γενικός Έλεγχος Μονοταξίου Παρθεναγωγείου Αρμένων από 1921 έως 1925 και ετών 1938 έως 1946 και 1947-1948

Γενικός Έλεγχος Σχολικών Ετών από 1921 -1922 έως 1928 και Γενικός Έλεγχος των ετών 1902-1903 έως 1919

Δετοράκης Θ., (1988), Κρήτη, Ιστορία και Πολιτισμός, Έκδοση Συνδέσμου Τοπικών Ενώσεων Δήμων και Κοινοτήτων Κρήτης, 1988, Τόμος Β', κεφ.: «Η Τουρκοκρατία στην Κρήτη, Εκπαίδευση», σελ 423

Δημαράς, Α., Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., (2008), *Από το κοντύλι στον Υπολογιστή,* Αθήνα, Μεταίχμιο

Διάταγμα (αρ. 101) περί εξετάσεως Ελληνοδιδασκάλων, 1901 και Διάταγμα (αρ. 50) περί εγκρίσεως καταστατικού του Συνδέσμου Λειτουργών της Μέσης Εκπαιδεύσεως Κρήτης, Ανωτέρα Διεύθυνσις των Εσωτερικών, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως, 1906

Διάταγμα περί της εσωτερικής τάξεως του εν Ηρακλείω Διδασκαλείου των προσηρτημένων αυτώ προτύπων και των εν αυτοίς γινομένων παιδαγωγικών ασκήσεων, Κρητική Πολιτεία, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως, 1902

Διάταγμα περί των απολυτηρίων επί προβιβασμώ και συμπληρωματικών εξετάσεων εν τοις παντός βαθμού δημοσίοις και ιδιωτικοίς εκπαιδευτηρίοις, Ανωτέρα Διεύθυνσις της παιδείας και της δικαιοσύνης, Κρητική Πολιτεία, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως, 1904

Διατάγματα και Εγκύκλιο Δημοσίας Παιδείας, Βασίλειον της Ελλάδος, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως, 1908

Εγκύκλιος προς απάσας τας υφισταμένας αρχάς της Παιδείας, Κρητική Πολιτεία, εν Χανίοις (αρ. πρωτ. 1/ διεκπ. 1), 1907

Εγκύκλιος προς τους κκ. Προϊσταμένους και διδασκάλους των δημοτικών σχολείων αμφοτέρων των φύλων, της Ανωτέρας Διευθύνσης της Παιδείας και της Δικαιοσύνης (αρ. πρωτ. 1/ δεικπ. 1), 1906

Η Εν Κρήτη Εκπαίδευσις Κρητική Πολιτεία, (1904), Κρητική Πολιτεία, Ανωτέρα Διεύθυνσις της Παιδείας και της Δικαιοσύνης, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας.

Καψαλάκης, Ζ. (2010), Η εκπαίδευση στην περιοχή της Μεσαράς το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Μαθητολόγιον Σχολικών ετών από 1924 έως 1930

Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Παρθεναγωγείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902-1903, 1903-1904, 1904-1905, 1905-1906, 1906-1907, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899

Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Παρθεναγωγείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902-1903, 1903-1904, 1904-1905, 1905-1906, 1906-1907, Εν Χανίοις, εκ του Τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899, «Εν Χαλέπα τη 3η Ιουλίου 1900»

Μαθητολόγιον του εν Αρμένοις Αποκορώνου Δημοτικού Σχολείου των ετών 1899-1900, 1900-1901, 1901-1902, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1901, 1910, 1911-1912-1913-1914, Εν Χανίοις εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1899

Νόμος περί οργανισμού της Δημόσιας εκπαιδεύσεως Υπ. Αριθ. 485, (1903), εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως (Κρητική Πολιτεία, Ανωτέρα Διεύθυνσις Παιδείας και Δικαιοσύνης)

Νόμος περί οργανισμού της Δημόσιας εκπαιδεύσεως, Αρ. Νόμου 391, (1901), εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως (Κρητική Πολιτεία)

Νόμος περί Παιδείας (1889), εν Χανίοις, Τύποις Γενικής Διοικήσεως Κρήτης

Οργανισμός της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως, (1899), Εν Χανίοις, Τύποις Κρητικής Πολιτείας

Πρόγραμμα Ωρολόγιον και Αναλυτικόν του αδιαίρετου δημοτικού σχολείου, Ανωτέρα Διεύθυνσις της παιδείας και της δικαιοσύνης, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως, 1902

Ρασέντ, Ζ. Ι. *«Η Κρήτη υπό Αιγυπτιακήν εξουσίαν (1830-1840)»*

Σολδάτος, Χρ. (1989), *Η Εκπαιδευτική και Πνευματική κίνηση του Ελληνισμού της Μ.Ασίας,* Τόμος Α΄, Αθήνα

Τσακιράκις Γ. (επιμ). (2001). *Οι Αρμένοι του Χτές. Ιστορία-Λαογραφία,* Αθήνα, ανέκδοτο,.

Ωρολόγιον Πρόγραμμα μετά Αναλυτικού Προγράμματος των Ανωτέρων παρθεναγωγείων, Κρητική Πολιτεία, Ανωτέρα Διεύθυνσις της παιδείας και της δικαιοσύνης, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως, 1901

Ωρολόγιον Πρόγραμμα μετά Αναλυτικού Προγράμματος των Ανώτερων Παρθεναγωγείων, Ανωτέρα Διεύθυνσις της παιδείας και της δικαιοσύνης, Κρητική Πολιτεία, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως, 1901

Ωρολόγιον Πρόγραμμα των μαθημάτων του αδιαίρετου δημοτικού σχολείου, Ανωτέρα Διεύθυνσις της παιδείας και της δικαιοσύνης, Κρητική Πολιτεία, Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κυβερνήσεως, 1904

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Μαρία ΡΑΠΤΗ

Επίκουρη Καθηγήτρια

Ανώτατη Εκκλησιαστική Ακαδημία Βελλάς Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διατύπωση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, η ανάπτυξη του περιεχομένου του, η παράθεση των οδηγιών για την εφαρμογή του και την αξιολόγηση των στόχων προσδιορίζουν το είδος της γνώσης που προσφέρεται και τη διαδικασία της μάθησης που ακολουθείται. Αντικείμενο της εισήγησής μας θα αποτελέσει ο προβληματισμός μας σχετικά με το είδος της γνώσης που προσφέρεται στο μάθημα των Θρησκευτικών και τον τρόπο με τον οποίο προσφέρεται, σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Συγκεκριμένα θα διατυπωθούν παρατηρήσεις για το ισχύον Αναλυτικό πρόγραμμα, τις διδακτικές μεθοδολογικές υποδείξεις στο μάθημα των Θρησκευτικών του Γυμνασίου και τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Οι παρατηρήσεις μας βασίζονται στην ανάλυση επιλεγμένων διδακτικών ενοτήτων και των αντίστοιχων οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στις περιγραφές θεολόγων εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος.

Summary

The wording of the Curriculum targets, the development of its content and the quote of the instructions for its application and the evaluation of these targets determine the kind of knowledge which is offered and the process of learning which is followed. Subject of my lecture constitutes our concern about the kind of knowledge that is offered in the Religious Education and the manner in which it is offered under the current Curriculum.

Specifically, comments are presented on the current Curriculum, the teaching methodological suggestions for the Religious Education in the Gymnasium and the experiential approach to knowledge. Our observations are based on the analysis of selected teaching modules and the respective guidelines for the educators, as well as on the Theologian Educators' descriptions about the teaching way of the Subject.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, μέσα από την ανάπτυξη του περιεχομένου, την παράθεση των οδηγιών για την εφαρμογή του και την αξιολόγησή του, προσδιορίζει το είδος της γνώσης που προσφέρεται και τη διαδικασία της μάθησης που ακολουθείται. Γι' αυτό κάθε αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη φιλοσοφική του βάση και τη σχέση των στόχων του με τη φιλοσοφία του και την πολιτική του διάσταση.

Η ύπαρξη των Α.Π.Σ. πηγάζει από την ανάγκη οριοθέτησης του χώρου μέσα στον οποίο επιβάλλεται και επιτρέπεται να κινηθεί η διδασκαλία ενός μαθήματος (Χρυσαφίδης, χ.χ., σ 91-92). Συνήθως το Α.Π. ταυτίζεται με το σύνολο των εμπειριών που οι μαθητές

αποκτούν κατά τη διάρκεια ορισμένης εκπαίδευσης, σκοπός της οποίας είναι να πετύχει γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους από το ένα μέρος και να εξοπλίσει τους μαθητές με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες από το άλλο (Taylor & Richards, 1979). Τις περισσότερες φορές το Α. Π. ταυτίζεται με τον όρο ¨Curriculum¨, που σημαίνει ετυμολογικά «κύκλο σε στάδιο» και μεταφορικά κύκλο μελέτης, κύκλο σπουδών στο σχολείο ή το πανεπιστήμιο, όταν καλύπτεται ο ίδιος τομέας δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα το curriculum, δεν περιορίζεται μόνο στη διατύπωση των διδακτικών σκοπών και των περιεχομένων, αλλά υποδηλώνει τη μελέτη στην περιοχή, όπου θα γίνει εφαρμογή του Α.Π.Σ., την απόφαση για τους σκοπούς και τους στόχους του Α.Π.Σ., τον προγραμματισμό των διαδικασιών που εξυπηρετούν αυτή την απόφαση, την εφαρμογή του Α.Π.Σ. και την αξιολόγηση της εφαρμογής.

Τα Α.Π. διακρίνονται σε «κλειστά» και «ανοικτά» (ή «προγράμματα-πλαίσια»), με προεκτάσεις και συνέπειες στην εκπαιδευτική πράξη σε συνάρτηση πάντοτε με τον τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος, αν δηλαδή είναι συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό. Στην κατηγοριοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, το Α.Π. παίζει σημαντικό ρόλο, γιατί καθορίζει τα περιθώρια πρωτοβουλίας του εκπαιδευτικού, καθώς και τις δυνατότητες προσαρμογής του προγράμματος σε επιμέρους συνθήκες.

Συνήθως στα νέα αναλυτικά προγράμματα, που είναι επηρεασμένα από τη θεωρία των curricula, διατυπώνονται οι διδακτικοί σκοποί και τα διδακτικά περιεχόμενα με κάθε λεπτομέρεια. Προκειμένου να γίνει σαφής η ζητούμενη μορφή συμπεριφοράς, δίνονται οδηγίες για την εφαρμογή των καλύτερων διδακτικών μεθόδων, παρατίθενται σχέδια μαθήματος και προτείνονται αποδοτικά εποπτικά μέσα (Frey, 1980). Αυτά τα προγράμματα χαρακτηρίζονται και ως στοχοκεντρικά, λόγω της συστηματοποίησης των στόχων που πρέπει να επιτευχθούν ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας ή της μάθησης (Β. Δενδρινού – Π. Ξωχέλλη, 2013).

Ο σχεδιασμός του ισχύοντος διαθεματικού ενιαίου προγράμματος σπουδών, Δ.Ε.Π.Π.Σ[143], για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πέρα από τις επιφυλάξεις που μπορεί να έχει κανείς ως προς την αξία του αποτελέσματος και τις κριτικές που έχουν ασκηθεί κατά καιρούς (Ηρακλέους, 2013, Γρόλλιος, 2003)[144], αποτελεί μία αξιόλογη προσπάθεια μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης. Τα βασικά χαρακτηριστικά του Δ.Ε.Π.Π.Σ, αφορούν στην καθιέρωση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημολογικές, ψυχολογικές και διδακτικές θεωρίες, στην αντιστοίχιση στόχων, περιεχομένου και διδακτικών δραστηριοτήτων σε κάθε διδακτική ενότητα, στην εκπόνηση σχεδίων εργασίας και στη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα βιώματα των μαθητών.

Η ανάγκη σχεδιασμού του Δ.Ε.Π.Π.Σ. προέκυψε, κατά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γιατί «*τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) στην ελληνική εκπαίδευση από τη Μεταπολίτευση ως το 1997, παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις, παρέμειναν παραδοσιακά και κλειστά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονταν κυρίως από*

---

[143] Βλ. για τους στόχους του Διαθεματικού, Ενιαίου Πλαίσιου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα ΦΕΚ 303Β/13-03-2003, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003.

[144] Ο Ηρακλέους αναφέρει συγκεκριμένα ότι «η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης δεν είναι τίποτα άλλο από τη διάχυση και το στραγγαλισμό της όποιας επιστημονικής αντίληψης και γνώσης. Οι διακηρύξεις για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μέθοδο project, ενεργητική και βιωματική μάθηση χάνουν το θετικό χαρακτήρα τους, γιατί υπηρετούν στόχους μιας αντιεκπαιδευτικής πολιτικής».

δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, ήταν συγκεντρωτικά, αποτελούσαν ολοκληρωμένες προτάσεις ως προς τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος, έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη γνωστικών στόχων και ελάχιστη στη μαθησιακή διαδικασία, παραβλέποντας τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Συνοπτικά, οι αδυναμίες τους συνίστανται στα εξής: ασαφής και αόριστη στοχοθεσία, απομνημόνευση γνώσεων πληροφοριακού χαρακτήρα, αυστηρός προσδιορισμός του περιεχομένου της διδακτέας ύλης, ανελαστικός προγραμματισμός της διδασκαλίας, περιορισμένη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό. Με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρήθηκαν κατά την περίοδο 1997-2003, έγινε προσπάθεια τα ΑΠΣ να αποκτήσουν σταδιακά χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων, με στόχο να αντιμετωπιστεί η μάθηση όχι ως συσσώρευση γνώσεων, αλλά ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες (Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, 1997). Επίσης, από το 2003, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα ΑΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση υιοθετήθηκε και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιχειρήθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Τα προγράμματα αυτά στόχευαν στη διασφάλιση της συνέχειας της διδασκόμενης ύλης, στην εξάλειψη της αποσπασματικότητας της γνώσης, στην αποφυγή επικαλύψεων της ύλης, καθώς και στη δημιουργία ενός πλαισίου που θα διασφάλιζε μεγαλύτερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό»[145].

Παρά τις διαβεβαιώσεις και τις προβλέψεις των συντακτών του Δ.Ε.Π.Π.Σ., για εξασφάλιση μεγαλύτερης αυτονομίας στον εκπαιδευτικό, μέσα από τη δημιουργία ενός ανοικτού διαθεματικού πλαισίου προσέγγισης της γνώσης, το πρόβλημα προκύπτει από την εκπροσώπηση του αναλυτικού προγράμματος από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο και από το βιβλίο του εκπαιδευτικού. Είναι αλήθεια ότι τα δύο αυτά βιβλία αφενός παρέχουν σιγουριά και διευκόλυνση στον εκπαιδευτικό, γιατί τον προφυλάσσουν από κακοτοπιές και από πρόσθετες ασχολίες να επινοούν δραστηριότητες και αφετέρου του στερούν την παιδαγωγική ελευθερία, όπως παρατηρεί ο Χρυσαφίδης. «*Τέτοιου είδους παρεμβάσεις περιορίζουν την παιδαγωγική ελευθερία της διδακτικής ομάδας, τόσο των διδασκόντων όσο και των διδασκομένων, που μεταβάλλεται σε απλό εφαρμοστή προδιαγεγραμμένων δραστηριοτήτων. Οι οδηγίες αυτές δεν θα έπρεπε να έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα, αλλά απλώς να δίνουν ιδέες στην ομάδα, ώστε να κινηθεί πιο άνετα, γιατί κάθε διδακτικό μέτρο που παίρνεται, στηρίζεται τόσο στις απαιτήσεις και τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος, όσο και στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης διδακτικής ομάδας, στη συγκεκριμένη διδακτική στιγμή*» (Χρυσαφίδης, χ.χ., σ. 93).

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τους στόχους του διαθεματικού προγράμματος σπουδών, η διδασκαλία του ΜτΘ υπηρετεί το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, δηλαδή τη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών και ειδικότερα συμβάλλει[146]:

«*Στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση*

[145] Βλ. περισσότερα σχετικά με την ανάγκη αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στο κείμενο της Διατμηματικής επιτροπής για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και το διάλογο για την παιδεία, Αναλυτικά Προγράμματα, που είναι ανηρτημένο στην ιστοσελίδα: http://www.pischools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf, ημ. ανάκτησης 1.12.2013.

[146] Βλ. τους γενικούς και ειδικούς στόχους του ΜτΘ, όπως περιγράφονται στο Διαθεματικό, Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) στην ιστοσελίδα, http://www.pi-schools.gr/programs/depps/, ημ. ανάκτησης 1.12.2013.

Στην ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης

Στην προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος

Στην κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής

Στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για θρησκευτικό προβληματισμό και στοχασμό

Στην κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων

Στη διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε και παίζει ο Χριστιανισμός στον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης

Στην κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής

Στην επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας

Στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημμάτων

Στην ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης

Στην αξιολόγηση του Χριστιανισμού ως παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων».

Από τη σύντομη αναφορά στους ειδικούς στόχους του μαθήματος των Θρησκευτικών διαφαίνεται ότι κεντρικό θέμα της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η εμβάθυνση και ο φωτισμός της πνευματικής ζωής του ατόμου με το φως του Ευαγγελίου, καθώς και η καλλιέργεια της επιθυμίας για ανακαίνιση της ανθρώπινης φύσης. Παράλληλα στόχος της είναι να εξασφαλιστούν στον εκπαιδευόμενο οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την κοινή συμβίωση και να εξοπλιστεί το άτομο με εκείνα τα στοιχεία που θα τον εμποδίσουν να λειτουργήσει αρνητικά στο κοινωνικό σύνολο. Βασικός σκοπός είναι να διατηρήσει ο μαθητής τόσο την ταυτότητα της κοινής φύσης όσο και την ετερότητα του προσώπου. Ακόμα η σχολική θρησκευτική αγωγή είναι καλό να είναι απελευθερωτική και να βοηθά το άτομο να αποκτήσει ένα κριτικό και οικουμενικό πνεύμα, μακριά από μικρότητες, μίση και φανατισμούς (J, H. Westerhoff, 1987, p.578-591).

Οι παραπάνω επιδιώξεις του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος προδιαγράφουν και τον τρόπο προσέγγισης της θρησκευτικής γνώσης, ο οποίος δεν μπορεί να είναι άλλος από την εμπειρική προσέγγιση, τον ερμηνευτικό, κριτικό και αναστοχαστικό τρόπο σκέψης(Ράπτη, 2013). Η διδασκαλία των χριστιανικών αληθειών, που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια, δεν είναι δυνατόν να στηρίζεται, κατά τη γνώμη μας, σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας που αναφέρονται στην στείρα αποστήθιση και στις εξετασιοκεντρικές πρακτικές. Ιδιαίτερα, για το μάθημα των Θρησκευτικών απαιτείται η εφαρμογή της συμμετοχικής μορφής διδασκαλίας και η χρήση βιωματικών επικοινωνιακών διδακτικών μεθόδων και πρακτικών. Η νοησιαρχία, που παρατηρείται πολλές φορές στη διαδικασία προσέγγισης της γνώσης δεν έχει θέση στην άσκηση της χριστιανικής αγωγής, όπου κυρίαρχο είναι το στοιχείο της συμμετοχής και της ψυχοσωματικής κοινωνίας (Γιοκαρίνης, 1998, σ. 17).

Οι γενικές επισημάνσεις των συντακτών του διαθεματικού προγράμματος σπουδών περί απαλλαγής της εκπαίδευσης από τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως περιγράψαμε προηγούμενα, το βιβλίο του μαθητή και κυρίως το βιβλίο του εκπαιδευτικού με τις παιδαγωγικές απόψεις και τις προτάσεις για τη μορφή διδασκαλίας στο μάθημα των Θρησκευτικών, μας δημιούργησαν προβληματισμούς για τον τρόπο προσέγγισης της θρησκευτικής γνώσης. Αυτοί οι προβληματισμοί μας οδήγησαν, όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας μας, στη συλλογή στοιχείων, που αναιρούν τις παραπάνω θεωρητικές προτάσεις, βασιζόμενα σε ενδεικτικές παρατηρήσεις των βιβλίων του εκπαιδευτικού και σε συνεντεύξεις με θεολόγους εκπαιδευτικούς.

2. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ Α΄, Β΄, Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Τα σχολικά εγχειρίδια, που γράφτηκαν για να ικανοποιήσουν τους στόχους του Διαθεματικού Προγράμματος σπουδών, είναι αλήθεια ότι είναι πιο εύχρηστα από τα προηγούμενα. Η σύντομη και οριοθετημένη ύλη, οι ερμηνευτικές σημειώσεις, οι ερωτήσεις επεξεργασίας, οι εργασίες, οι εικόνες, τα βασικά στοιχεία στο τέλος κάθε ενότητας, το ιστορικό, λογοτεχνικό και δημοσιογραφικό υλικό, που παρατίθεται, ικανοποιούν την περιέργεια του μαθητή, διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης και κυρίως το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος βρίσκει έτοιμες όλες τις πληροφορίες, που σε άλλη εποχή ήταν υποχρεωμένος να τις αναζητεί από μόνος του. Αυτή όμως η ομοιόμορφη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών από το Βορρά ως το Νότο και από την Ανατολή ως τη Δύση της ελληνικής επικράτειας δεν συνάδει με το ισχύον Α.Π. που μεταξύ των άλλων καινοτομιών, στοχεύει στη βιωματική μάθηση. Κυρίως παρέχονται πληροφορίες από πολλούς τομείς του επιστητού, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του μαθητή, που αποτελούν βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων κάθε μαθήματος και ιδιαίτερα του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Την παραπάνω άποψή μας επιβεβαιώνουν οι διδακτικές προτάσεις που περιέχονται στα βιβλία του εκπαιδευτικού, παρότι τονίζεται επανειλημμένα ότι είναι ενδεικτικές. Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού Α΄ Γυμνασίου στην ενότητα 7, που αναφέρεται στην ιστορία του Ιωσήφ, παρατίθεται ένα ενδεικτικό σχεδιάγραμμα με τρία επίπεδα διδασκαλίας, *αφόρμηση, επεξεργασία και έκφραση*, που θυμίζουν την παραδοσιακή τριμερή πορεία και τα στάδια του Ερβάρτου[147]. Να σημειώσουμε εδώ ότι όλα τα ενδεικτικά σχεδιαγράμματα προτείνουν την ίδια πορεία διδασκαλίας. Η ίδια διδακτική ενότητα στο βιβλίο του μαθητή είναι χωρισμένη σε τέσσερες ενότητες, οι οποίες τιτλοφορούνται ανάλογα με το κεντρικό νόημα της ενότητας. Συγκεκριμένα στο βιβλίο του εκπαιδευτικού προτείνεται να διαβάζεται από τον εκπαιδευτικό μία μία ενότητα και να γίνεται σχετική επιμέρους επεξεργασία, σύμφωνα με τις ερωτήσεις του βιβλίου για εργασία στην τάξη. Αν σκεφτούμε ότι η ιστορία του Ιωσήφ είναι μία γοητευτική ιστορία που η παιδική περιέργεια θέλει να την απολαύσει μέχρι το τέλος, όπως στα παραμύθια που είχαν ευχάριστη πλοκή και τα διαβάζαμε απνευστί, διερωτώμεθα ποια βιωματικότητα εξυπηρετεί και ποιες ανάγκες του μαθητή η προτεινόμενη πορεία διδασκαλίας. Ανάμεσα στις

[147] Βλ. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Α΄Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006, σ. 46-49.

διδακτικές προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου υπάρχουν βέβαια και ιδέες για δραματοποίηση και διάλογο[148], οι οποίες φαίνεται ότι ικανοποιούν τις ανάγκες του μαθητή για δράση και έκφραση, απαιτούν όμως για την υλοποίησή τους οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν ιδιαίτερο διδακτικό ταλέντο για να μην αποβεί το μάθημα μία παρωδία.

Η ίδια σχεδόν κατάσταση παρατηρείται και στο βιβλίο του εκπαιδευτικού της Β΄ Γυμνασίου. Στην ενότητα λ.χ.15 που αναφέρεται στην παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη[149], στόχος της διδακτικής ενότητας είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την έννοια του πλησίον. Σύμφωνα με τις οδηγίες, προτείνεται ανάγνωση της παραβολής, επεξεργασία με βάση τις ερωτήσεις του βιβλίου και ανάθεση εργασιών σύμφωνα πάλι με τις προτάσεις του βιβλίου. Για τη διδασκαλία της ενότητας προβλέπεται ένα δίωρο, την 1η ώρα γίνονται όλες οι ερωτήσεις επεξεργασίας, τη 2^{η} ώρα στην αρχή γίνεται ανάγνωση και πάλι της παραβολής , στη συνέχεια μελέτη και εμβάθυνση στο προτεινόμενο γράφημα του πλησίον (να σημειώσουμε ότι μόνο αυτό για να σχεδιαστεί και να κατανοηθεί χρειάζεται μία ώρα) και οι 4 εργασίες του βιβλίου,. Η αξιολόγηση του μαθητή γίνεται με τις ερωτήσεις 1, 4, 5, 6 του βιβλίου. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται καθαρά ότι το έργο του εκπαιδευτικού είναι προδιαγεγραμμένο. Οι ανάγκες, οι ερωτήσεις, οι επιθυμίες και τα ενδιαφέρονται του παιδιού με το προτεινόμενο διδακτικό σχεδιασμό περιθωριοποιούνται..

Τα ενδεικτικά σχέδια μαθήματος και για την Γ΄ Γυμνασίου είναι τα ίδια για όλες τις ενότητες:

Α. Αφόρμηση 2΄ (σύνδεση με τα προηγούμενα, κάποιος προβληματισμός ή μία σύντομη εισαγωγή),

Β. Κυρίως Ενότητα 20΄ (παρατίθενται με χρονολογημένη διάρκεια τα διδακτικά βήματα που αφορούν τις επιμέρους υποενότητες του μαθήματος),

Γ. Ανακεφαλαίωση 8΄ (συνοπτική ανακεφαλαίωση, σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο - ανάγνωση του τελικού κειμένου από μαθητή).

Να σημειώσουμε ακόμα ότι σε κάθε ενότητα η προτεινόμενη χρονική διάρκεια των παραπάνω διδακτικών σταδίων μπορεί να ποικίλει, ανάλογα με την κρίση των συγγραφέων. Επίσης στις μεθοδολογικές παρατηρήσεις υπάρχουν κατευθύνσεις για τα σημεία της ενότητας που πρέπει να τονιστούν και να αναλυθούν περισσότερο. Ως επί το πλείστον στις προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες, η εργασία των μαθητών συνίσταται στη συλλογή, καταγραφή και παρουσίαση περισσότερων πληροφοριών από βιβλία, εγκυκλοπαίδειες και το διαδίκτυο[150].

Οι παρατηρήσεις μας για την πιστή εφαρμογή της προτεινόμενης στο βιβλίο του εκπαιδευτικού διδακτικής μεθοδολογίας, επιβεβαιώνονται και από το σχέδιο διδασκαλίας που

---

148 Συγκεκριμένα στο βιβλίο του εκπαιδευτικού αναφέρεται:«Ας φανταστούμε τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τα προβλήματα του Ιωσήφ: Συνεργαστείτε με το διπλανό σας και μιλήστε στην τάξη σαν Ιωσήφ σε διάφορες φάσεις (καθώς ταξιδεύει με τους εμπόρους προς την Αίγυπτο ή καθώς βρίσκεται μόνος και αιχμάλωτος στην Αίγυπτο), όπ.π., σ. 48.

149 Βλ. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Β΄Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006, σ. 53-58.

150 Στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού Γ΄Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ.36, αναφέρεται συγκεκριμένα η εξής διαθεματική δραστηριότητα:«Να αναζητήσετε πληροφορίες για σύγχρονους χριστιανούς μάρτυρες σε αθεϊστικά καθεστώτα του εικοστού αιώνα».

μας έδωσαν δεκάδες εκπαιδευτικοί θεολόγοι, όταν τους ζητήθηκε να περιγράψουν τη διδακτική πορεία που θα ακολουθούσαν σε συγκεκριμένες ενότητες του βιβλίου.

Για την παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη της ενότητας 15 του βιβλίου της Β΄ Γυμνασίου, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την εξής πορεία διδασκαλίας:

1.Εισαγωγή

2. Ανάγνωση της παραβολής

3. Συζήτηση με τους μαθητές, ανάλυση κύριων στοιχείων της παραβολής, αναφορά στο σήμερα.

4. Ασκήσεις του βιβλίου.

Τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, είναι η γνώση της παραβολής και των ερμηνευτικών σχολίων του βιβλίου.

Επίσης τα διδακτικά βήματα που μας περιέγραψαν ότι θα ακολουθούσαν στην ενότητα 6 του βιβλίου της Γ΄ Γυμνασίου, που αναφέρεται στη μεταστροφή του Παύλου και στο άνοιγμα του Χριστιανισμού στον εθνικό κόσμο, είναι τα εξής:

1.Εισαγωγή, αναφορά στο τι θα διδαχθεί

2. Σύντομη επανάληψη και σύνδεση των προηγούμενων ενοτήτων με τη νέα.

3. Οι μαθητές γνωρίζουν το καινούριο με τη βοήθεια του βιβλίου, παρατηρώντας το κείμενο, τα σχόλια, το χάρτη, τις εικόνες κ.ά.

4. Εξαγωγή συμπερασμάτων

5.Αξιολόγηση των μαθητών, σχετικά με την κατανόηση της ενότητας, μέσω κατάλληλων ερωτήσεων.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί μας επιβεβαίωσαν ότι σε γενικές γραμμές ακολουθούν τα σχέδια διδασκαλίας που προτείνονται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, χωρίς την ακριβή τήρηση του χρόνου για κάθε διδακτικό βήμα.

3. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ –ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Είναι παιδαγωγικά αποδεδειγμένο ότι οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στη μορφή του προγράμματος, το περιεχόμενό του και στη ζωντανή κουλτούρα των μαθητών είναι σημαντικές για την κατασκευή των υποκειμενικοτήτων του σχολείου (Apple, 1983, p.160). Ιδιαίτερα στο μάθημα των Θρησκευτικών η βιωματική προσέγγιση της γνώσης μπορεί να συμβάλει καλύτερα στην επίτευξη των στόχων, γιατί περισσότερο αυτό το μάθημα, λόγω της φύσης και του χαρακτήρα του, μπορεί να βοηθήσει στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού.

Στη βιωματική διδασκαλία, οι διδακτικές τεχνικές έχουν ως αφετηρία βιωματικές καταστάσεις του μαθητή, ανάγκες, προβλήματα, ερωτήματα και εμπειρίες από τη καθημερινή ζωή (Χρυσαφίδης, 1994, σ.17- Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952, σ.87 – Κουζέλης, 1992). Η ευαισθητοποίηση των μαθητών μπορεί να προέλθει, όταν ο παιδαγωγός γνωρίζει τη ψυχοπνευματική κατάσταση των μαθητών, την προσωπικότητα και τις ανάγκες τους. Η

προσέγγιση των χριστιανικών αληθειών γίνεται επιθυμία και ανάγκη του παιδιού, όταν αυτές βιώνονται, όταν τα παιδιά γνωρίζουν ζωντανά παραδείγματα και πείθονται ότι αυτές οι αλήθειες είναι χρήσιμες και μπορούν να γίνουν πράξη (Φράγκος, 1977, σ.250)[151]. Ο αθέμιτος ανταγωνισμός λ.χ. δεν προσφέρεται ως κίνητρο στη διδασκαλία των χριστιανικών αληθειών. Ακόμη η αμοιβή και ο έπαινος πρέπει να χρησιμοποιούνται όχι μόνο με σκοπό να ανταμείψουν μία τρέχουσα επίδοση, αλλά για να παρακινήσουν τα παιδιά να συνεχίσουν τις δραστηριότητες με τρόπο σοβαρό και δημιουργικό. Σχετική έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν επιθυμούν την αξιολόγηση και τη στείρα απομνημόνευση, αλλά το διάλογο και την ικανοποίηση βαθύτερων εσωτερικών αναγκών (Ράπτη, 2013).

Σημαντική είναι η εσωτερική ευχαρίστηση που δημιουργείται από τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες αγάπης και προσφοράς, από την ευγενή άμιλα, από τη συνεργασία, τη συνέρευνα και την υγιή ψυχαγωγία. Η βιωματική διδασκαλία είναι μία θετική εμπειρία που δεν ικανοποιεί μόνο τη γνωστική περιέργεια του μαθητή, αλλά επηρεάζει το χαρακτήρα, το ήθος και διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές. Το παιδί για να μπορεί να ζήσει οποιοδήποτε βίωμα, ιδιαίτερα το ηθικοθρησκευτικό, έχει ανάγκη από την ελευθερία της δράσης, της σκέψης, της εργασίας, της οργάνωσης και της έκφρασης (Φράγκος, 1977, σ.334). Το βίωμα είναι αυθεντικό, όταν ελευθερώνει το άτομο και όταν το οδηγεί σε αυτογνωσία και αυτοπραγμάτωση.

Με βάση την αρχή της παιδοκεντρικότητας, το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών δεν είναι καλό να προσφέρεται με τη μορφή αξιωματικών προτάσεων και αναντίρρητων θέσεων, αλλά μέσα από την ενεργοποίηση όλων των ψυχικών δυνάμεων και των φυσικών αρετών του παιδιού (Ματσαγγούρας, 1997, σ. 240 - Βασιλόπουλος, 1993). Κάθε διδασκαλία είναι μία δημιουργική επινόηση του εκπαιδευτικού, ξεχωριστή από όλες τις προηγούμενες. Ανάλογα με τις παρουσιαζόμενες καταστάσεις, ο παιδαγωγός είναι καλό να διαθέτει εναλλακτικές λύσεις και να τις συνδυάζει με τις συγκεκριμένες δυνατότητες του παιδιού (Φράγκος, 1977, σ. 382-413 – Δερβίσης, 1999, σ. 156-157).

Η διδασκαλία ενός θρησκευτικού μαθήματος, που δεν συνδέεται με τις ανάγκες και τα βιώματα του μαθητή, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ανιαρής ατμόσφαιρας και την πρόκληση αντιδράσεων από τους μαθητές[152], περισσότερο από κάθε άλλο μάθημα.

Το πλαίσιο υλοποίησης της βιωματικής διδασκαλίας είναι επικοινωνιακό. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές είναι ισότιμα μέλη της ομάδας καταθέτουν τις απόψεις τους, τις εμπειρίες και τα επιχειρήματά τους μέσα από μία διαδικασία αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 1990, σ,59, 157 – Mialaret, 1976, p. 67-68). Η επικοινωνία αποτελεί βασικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης. Δεν μπορεί να νοηθεί άνθρωπος χωρίς επικοινωνία. Αυτήν την ανθρώπινη ανάγκη είναι καλό να ικανοποιεί όσον το δυνατόν περισσότερο κάθε διδακτικός σχεδιασμός στα πλαίσια της άσκησης της χριστιανικής αγωγής (Astolfi & Develay, 1991, p. 113-114).

---

[151] Ο Χρ. Φράγκος αναφέρει ότι η προσφορά από τον παιδαγωγό ζωντανών και συμβολικών προτύπων στο μαθητή, καθώς και η συζήτηση για τις κοινωνικές αξίες προσφέρουν ισχυρά κίνητρα για την επίτευξη επιθυμητών συμπεριφορών.

[152] Ο Α. Δελμούζος στο βιβλίο του Μελέτες και Πάρεργα (1958) ανάμεσα στις άλλες αναμνήσεις του από τη μαθητική ζωή, αναφέρει χαρακτηριστικά για το μάθημα των Θρησκευτικών: «…Στα Θρησκευτικά οι μαθητές σκότωναν την ανία τους, είτε παίζοντας μουσική με τις πέννες καρφωμένες στα θρανία είτε βασανίζοντας τις μύγες που έπιαναν…», επισημαίνοντας την αποξένωση του μαθητή από το διδακτέο μάθημα.

Βασικό καθήκον του παιδαγωγού στα πλαίσια της βιωματικής διδασκαλίας είναι να βοηθήσει του μαθητές να μεταφέρουν τους προβληματισμούς τους στο επίκεντρο των συζητήσεων. Στη συνέχεια να καταβάλει προσπάθεια να συνδέσει τα βιώματα με τους στόχους του μαθήματος και τις διδακτικές δραστηριότητες που θα επιλέξει.

Ο Χρυσαφίδης διαβλέπει μεγάλη δυσκολία στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα σεβαστεί τα βιώματα του μαθητή κατά το σχεδιασμό της διδακτικής πορείας του, λόγω των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στη χώρα μας και του ενός σχολικού εγχειριδίου που χρησιμοποιείται (Χρυσαφίδης, 1993, σ,20). Να σημειώσουμε ότι για το θρησκευτικό μάθημα, τα πράγματα μπορεί να είναι ευκολότερα, λόγω της φύσης του μαθήματος, που στοχεύει στη διαμόρφωση στάσεων και όχι στην απόκτηση γνώσεων για την εισαγωγή στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πολύ καλά τη διδακτέα ύλη, τότε έχει τη δυνατότητα να αλλάζει κάθε φορά τη σειρά των διδακτικών ενοτήτων ανάλογα με τους προβληματισμούς της ομάδας.

Συγκεκριμένα, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, μπορεί μέσα από διάφορα ¨σχέδια εργασίας¨, που εκφράζουν κατ' εξοχήν τη βιωματική διδασκαλία, να ερευνηθούν, σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών, κοινωνικά προβλήματα, όπως η ανεργία, τα ναρκωτικά, η ρύπανση, κ. άλ. και να συνδυαστούν με τους ειδικότερους διδακτικούς στόχους του μαθήματος. Οι στόχοι λ.χ. των διδακτικών ενοτήτων: ¨Η παραβολή του ασώτου υιού¨, ¨Τα παιδικά χρόνια του Ιησού¨, ¨Ο Χριστός ελευθερώνει από την ασθένεια και τις απάνθρωπες αντιλήψεις γι' αυτήν¨, που περιέχονται στο διδακτικό εγχειρίδιο των Θρησκευτικών της Β΄ Γυμνασίου, μπορούν να επιτευχθούν μέσα από ένα εκτενέστερο σχέδιο εργασίας με θέμα τα ναρκωτικά. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία αυτής της διδακτικής πρωτοβουλίας είναι η πολύ καλή γνώση της διδακτέας ύλης, όπως προαναφέραμε, και η δημιουργία κατάλληλων παιδαγωγικών συνθηκών για την επίτευξη διδακτικών στόχων όλων των κατηγοριών, των γνωστικών, των θυμικών και των στόχων ανάπτυξης δεξιοτήτων. Στα πλαίσια αυτού του Project, οι μαθητές μπορούν να σχολιάσουν τα παιδικά χρόνια του Ιησού, να παραλληλίσουν τη ζωή του με τη σημερινή των νέων, να επισημάνουν τα αίτια του αρνητικού ατομικού και κοινωνικού φαινομένου των ναρκωτικών, να βρουν τρόπους απαλλαγής και θεραπείας, συνδυάζοντας τις προτεινόμενες λύσεις με την ευσπλαχνία του Θεού Πατέρα και σχολιάζοντας τον τρόπο με τον οποίο ο χριστιανός έχει τη δυνατότητα να θεραπευθεί από ψυχικές και σωματικές αρρώστιες (Ράπτη, 2013, σ. 152-153).

Τέτοιες διδακτικές πρωτοβουλίες που συνδέονται με την αποδέσμευση από το σχολικό εγχειρίδιο, την ικανότητα επίτευξης των στόχων του μαθήματος και την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, υπηρετούνται από το ¨παραπρόγραμμα¨. «*Η ανακάλυψη του παραπρογράμματος μας προσφέρει ένα πλαίσιο αναζήτησης τρόπων με τους οποίους δάσκαλοι και μαθητές είναι δυνατό να παρεμβαίνουν στον προσδιορισμό της ποιότητας και της ποσότητας της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας*», χωρίς να αλλοιώνεται ο χαρακτήρας του μαθήματος και να παρακωλύεται η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος(Γκότοβος – Μαυρογιώργος- Παπακωνσταντίνου, 1986, σ. 135).

4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι αλήθεια αναμφισβήτητη ότι τα ΑΠΣ είναι απαραίτητα για τη λειτουργία κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμα είναι γεγονός ότι ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία υπάρχει κάποια σχέση που δεν μπορεί να αγνοηθεί ούτε από τους συντάκτες ούτε από του εφαρμοστές του προγράμματος. Τα μορφωτικά αγαθά που θα διδαχθούν αντλούνται από προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης (Φλουρής, 1983, σ. 44-45). Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό η διατύπωση των διδακτικών στόχων να γίνεται με σαφήνεια, ώστε να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος, την κατεύθυνση των διδακτικών βημάτων που θα τον βοηθήσει στον καλύτερο έλεγχο των αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας. Μ' αυτό τον τρόπο είναι δυνατόν να κρατούνται ισορροπίες και να αποφεύγονται ακρότητες, όπως είναι ο αχαλίνωτος αυτοσχεδιασμός και η πλήρη ομοιομορφία, που παραβλέπει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.

Επίσης είναι στη φύση του αναλυτικού προγράμματος από την πρώτη στιγμή της εφαρμογής του να χρειάζεται αναθεώρηση, εφόσον στοχεύει σε ένα τύπο μελλοντικού ανθρώπου, με βάση τα δεδομένα της κοινωνίας κάποιας στιγμής. Η συνεχής διαφοροποίηση της κοινωνίας, ως ζωντανού οργανισμού, επιβάλλει και τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, ύστερα από εμπεριστατωμένη μελέτη και έρευνα.

Είναι καλό με κάθε μεταρρύθμιση να λαμβάνεται υπόψη ότι μέσα από κάθε αλλαγή, ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθούν άλλοι μηχανισμοί μεταμόρφωσης των πολιτισμικών διαφορών σε σχολικές ανισότητες, λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της τάσης να ακολουθούν συντηρητικές διδακτικές πρακτικές (Languet, 1985). Σύμφωνα με σχολιαστές, το ισχύον διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται περισσότερη μελέτη και έρευνα κυρίως όσον αφορά στους σκοπούς του κάθε μαθήματος και στη διαδικασία αξιολόγησης Γρόλλιος, 2003).

Ιδιαίτερα, για το μάθημα των Θρησκευτικών θεωρούμε ότι η διαδικασία της μάθησης πρέπει να διαφοροποιηθεί από την καθιερωμένη στείρα απομνημόνευση, τη βαθμοθηρία και την ανία που δημιουργούν οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας. Από έκθεση του ΟΟΣΑ του 2009 διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που δεν έμειναν ¨εγκλωβισμένα ¨ στο σχολικό πρόγραμμα, αλλά συμμετείχαν σε δραστηριότητες, στα πλαίσια όμως του σχολείου (π.χ. θεατρικές ομάδες) είχαν καλύτερη απόδοση στα μαθήματα και το σχολείο γινόταν δικό τους[153]. Για μια καλύτερη ελληνική παιδεία είναι αναγκαία, περισσότερο από κάθε άλλα φορά, η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μας στην υλοποίηση των στόχων του ΑΠ μέσα από ενεργητικές - βιωματικές μεθόδους μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Apple, M. (1983) Curricular Form and the Logic of Technical Control στο Apple, M.- Weis, L. (eds), *Ideology and Practice in Schooling*, Temple University Press, Philadelphia.
Astolfi, J. P. & Develay, M.(1991) *La Didactique des Sciences*, 2eme édition, P.U.F.
Βασιλόπουλος, Χρ. (2008) *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
Βασιλόπουλος, Χρ. (1993) *Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των Θρησκευτικών*, εκδ.

[153] Βλ. περισσότερα για την έκθεση στην ιστοσελίδα: http://gr.news.yahoo.com, ημ. ανάκτησης: 7/12/2013

Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
Γιοκαρίνης, Κ.(1998) *Η διδακτική και παιδαγωγική του Ιησού*, εκδ. Άρτος Ζωής, Αθήνα.
Γκότοβος, Αθ. (1990) *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα
Γκότοβος, Θ - Μαυρογιώργος, Γ – Παπακωνσταντίνου, Π.(1986) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη,* εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.
Γρόλλιος, Γ.(2003) Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.67.
Dardelin, Marie – Joelle (1970), *La Liberté de croire: école chrétienne et pédagogie non - directive*, éd. Ouvrieres, Paris.
Δενδρινού, Β. –Ξωχέλλη, Π., Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση. Έννοιες και όροι, Δικτυακός τόπος:
http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/glossika/print/ksohelis/index.htm, ημ. ανάκτησης 1.12.2013.
Δερβίσης, Σ.(1999) *Σύγχρονη Γενική Διδακτική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας – Μάθησης*, Θεσσαλονίκη .
Ηρακλέους, Γ. Θεωρητικές προσεγγίσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, δικτυακός τόπος: http://www, protovoulia.net, ημ. ανάκτησης: 12/11/2013.
Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1952) *Η Νέα Αγωγή*, τόμ Α΄, Αθήνα.
Κουζέλης, Γ. (1992) *Από το Βιωματικό στον Επιστημονικό Κόσμο*, εκδ. Κριτική, Αθήνα..
Languet, G. (1985) *Suffit-il d' innover*, P.U.F. Paris.
Mialaret, Gaston (1976) *Les sciences de l' éducation,* P.U.F.
Ματσαγγούρας, Ηλ. (1997) *Στρατηγικές διδασκαλίας,* εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
Ράπτη, Μ.(2013)*Χριστιανική Αγωγή και Διδασκαλία*, εκδ. Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
Ράπτη, Μ.((013) Οι αντιλήψεις των μαθητών για την αξιολόγηση του μαθήματος των Θρησκευτικών, *Πρακτικά Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* για το συνέδριο eRA-8, Αθήνα 23-25 Σεπτεμβρίου 2013.
Taylor & Richards (1979), *An introduction to Curriculum Studies,* Humanities Press, N. York.
Χρυσαφίδης, Κων.(χ.χ) *Σύγχρονοι διδακτικοί προβληματισμοί*, εκδ. Σμυρνιωτάκη, Αθήνα.
Χρυσαφίδης, Κ. (1994) *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, εκδ. Gutenberg , Αθήνα.
Φράγκος, Κ.(1977) *Ψυχοπαιδαγωγική,* εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
Φλουρής,Γ.(1983) *Αναλυτικά Προγράμματα για μία νέα εποχή στην εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
Frey, K. (1980) "Curriculum" in Handlexikon Zur Erziehungswissenschaft, Rowohlt, Hanburg.
Westerhoff, J, H. (1987)Formation, Education, Instruction, *Religious Education*, Vol.82.

Στοιχεία Θεατροπαιδαγωγικής στα σύγχρονα ελληνικά ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Μαίρη ΜΑΡΓΑΡΩΝΗ

Φιλόλογος – Ειδική Παιδαγωγός, ΜΑ στην Κοινωνική Ανθρωπολογία και τις Θεατρικές Σπουδές, MEd στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Υποψ. Δρ Ιστορίας (Zentrum für Antisemitismusforschung, T.U., Βερολίνο)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αφενός διερευνά τις προτάσεις των ειδικών Διαθεματικών Ενιαίων Πλαισίων Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των ειδικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ), κινητικές δυσκολίες (ΚΔ), ελαφριά, μέτρια ή βαριά νοητική καθυστέρηση (ΝΚ), κώφωση ή βαρηκοΐα, τύφλωση ή περιορισμένη όραση και για μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ), του φάσματος του αυτισμού συμπεριλαμβανομένου, όσον αφορά τη χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, οι οποίες έχουν ως στόχο **να καλλιεργήσουν στο μέγιστο τη** σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξή τους. Αφετέρου εξετάζει κατά πόσο οι προτάσεις αυτές δύνανται να υλοποιούνται στον χώρο της ελληνικής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), λαμβάνοντας υπόψη τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται, τις συρρικνωμένες οικονομικές παροχές του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση γενικά, της ειδικής συμπεριλαμβανομένης, όπως επίσης και την έλλειψη κατάλληλα εκπαιδευμένων ειδικών θεατροπαιδαγωγών, ικανών να ανταποκρίνονται σε έναν τόσο πολυδιάστατο ρόλο.

SUMMARY

The present paper aims at exploring two main themes. On the one hand I look at the recommendations proposed by the Special Interdisciplinary Unified Study Guidelines and the Special Analytical Curricula of primary and secondary education for students with learning difficulties, mobility disabilities, students who have slight, moderate or severe mental delays, students with deafness, or for those who are hard of hearing, students with blindness or low vision, and autistic students. I focus on the use of theater educational practices whose goal is to cultivate the physical, emotional, intellectual and social development as much as possible. On the other hand I examine the degree to which these recommendations can be implemented in Special Education taking the current Greek education policy into account, as it has being carried out given the limited financial support of the Greek state toward education, including the field of Special Education, as well as the dearth of special drama educators who are appropriately trained and capable of fulfilling such a multifaceted role.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο νόμος 3699/2.10.2008 είναι αυτός που ορίζει το πλαίσιο για την ΕΑΕ, δηλαδή για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες [ΑμΕ(Ε)Α], η οποία είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Παρέχεται σε σχολεία προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (άρθρο 2), και έχει ως στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας των εν λόγω

μαθητών και την καλλιέργεια ικανοτήτων τους, έτσι ώστε να συμμετέχουν όσο πιο αυτόνομα μπορούν στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή (άρθρο 4).

Ανάλογα με το εύρος των ειδικών (εκπαιδευτικών) αναγκών, οι μαθητές μπορούν να φοιτούν, α) είτε σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, που συνεργάζεται, κατά περίπτωση, με τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης, τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού· β) είτε σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ· γ) είτε σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης, που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων, ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση: i) κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα ή ii) εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου (άρθρο 6).

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι για την εκπαίδευση των ΑμΕ(Ε)Α, ανάλογα με την περίπτωση, απαιτείται η εφαρμογή είτε των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της γενικής αγωγής, υπό την προϋπόθεση κατάλληλων διαφοροποιήσεων, είτε των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της ΕΑΕ, που έχουν σχεδιαστεί ανάλογα με την «κατηγορία» των ειδικών αναγκών, στην οποία ανήκει ένας μαθητής. Στην παρούσα εργασία, για λόγους περιορισμού έκτασης, εξετάζονται μόνο τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της ΕΑΕ ως προς τις προτάσεις τους για την αξιοποίηση της Θεατροπαιδαγωγικής (*Theatre Pedagogy*), με στόχο την πολυδιάστατη ωφέλεια των ΑμΕ(Ε)Α, όπως επίσης κατά πόσο το θεωρητικό πλαίσιο των εν λόγω ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ δύναται να υλοποιείται στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑ ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ ΤΗΣ ΕΑΕ

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Drama in Education) απαντάται με ποικίλες μορφές και επίπεδα καλλιτεχνικής πολυπλοκότητας, όπως ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, η διερευνητική δραματοποίηση, η παραμυθιακή αφήγηση, το θεατρικό αναλόγιο, το θεατρικό χάπενινγκ, το σκετς, η παράσταση, το θέατρο σκιών, το κουκλοθέατρο, οι μαριονέτες και το πολυθέαμα. Η στοχοθεσία όλων αυτών των θεατρικών μορφών είναι τόσο παιδαγωγική και καλλιτεχνική, όσο ψυχαγωγική και θεραπευτική στοχοθεσία, χάρη στις εγγενείς ποιότητες του θεάτρου, όπως η θεατρικότητα, η παραστατικότητα, η βιωματικότητα, η σωματικότητα, η αμεσότητα, η συμμετοχικότητα, η διαδραστικότητα, η συνεργατικότητα, ο παραδειγματισμός και η δημιουργικότητα (Γραμματάς, 2004).

Τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της ΕΑΕ, λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες εγγενείς ποιότητες της δραματικής τέχνης, αναφέρονται επανειλημμένα στην ανάγκη ενσωμάτωσής της στην εκπαίδευση των ΑμΕ(Ε)Α και προτείνουν τη Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης (Λενακάκης, 2008: 455-470).

1.1 ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΔ

Με τον γενικό όρο ΜΔ αναφερόμαστε σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες είναι ενδογενείς στο άτομο, *αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος* και δεν αποτελούν συνέπεια εξωτερικών παραγόντων (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας,

2004: 25-27). Οι εν λόγω διαταραχές έχουν ως αποτέλεσμα τις ατελείς αντιληπτικές ικανότητες των ατόμων με ΜΔ, γεγονός που –με τη σειρά του– έχει επίδραση στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία διαταραχών της σκέψης, του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας, της κατανόησης και της μαθηματικής σκέψης. Έτσι, οι ΜΔ διακρίνονται στη δυσλεξία, τη δυσαναγνωσία, τη δυσγραφία, τη δυσορθογραφία και τη δυσαριθμησία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007: 6, 8).

Σύμφωνα με το Πειραματικό ΑΠΣ για τις ΜΔ (σσ. 4-26), οι μαθητές με ΜΔ χρειάζονται υποστήριξη για την ενίσχυση ως προς τις αντιληπτικές λειτουργίες, τις μνημονικές λειτουργίες, τον γραφικό χώρο, την αναγνωστική λειτουργία και τη συμπεριφορά.

Για την (έως ένα βαθμό) αποτελεσματική ενίσχυση των εν λόγω μαθητών στους τομείς αυτούς, η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, όπως ενδεικτικά (αλλά όχι μόνο) της δραματοποίησης, συμβάλλουν θετικά. Συγκεκριμένα, στα πλαίσια ασκήσεων δραματοποίησης, με την επιπρόσθετη δημιουργία εργαστηρίων δημιουργικής γραφής, παραστατικής τέχνης και σκηνικής δημιουργίας, ειδικά οι μαθητές με ΜΔ μπορούν να εξασκούνται στην καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού λόγου· στη διάκριση ακολουθιών των ήχων-φθόγγων-συλλαβών-λέξεων, καθώς τις επαναλαμβάνουν· στη συνειδητοποιημένη ακρόαση και διάκριση φθόγγων-λέξεων που μοιάζουν ακουστικά· στην ενεργοποίηση του οπτικού, ακουστικού και κιναισθητικού καναλιού με συνδυασμένες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης· στην πολυαισθητηριακή σύνδεση μιας λέξης με την οπτική, ακουστική, γλωσσοκινητική, απτική, γραφοκινητική της εικόνα, γεγονός που αυξάνει την προσοχή τους· στην ενεργοποίηση της λειτουργικής τους μνήμης με συγκράτηση οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών ακολουθιών, ακολουθιών λέξεων, συλλαβών, φθόγγων, ολοκληρωμένων προτάσεων και μεγαλύτερων κειμένων· στην ενεργοποίηση συνειρμών με συνδυασμούς της οπτικής προσομοίωσης των λέξεων· στη σύνδεση μνήμης των λέξεων που χρησιμοποιούνται για το καλλιτεχικό δημιούργημα με εμπειρίες και δραστηριότητες· στη μνημονική ανάκληση παραστάσεων· στον συνδυασμό ακούσματος, ενθύμισης και επανάληψης με τη σωστή σειρά ακουστικών ακολουθιών ήχων, φθόγγων, συλλαβών, λέξεων, κυρίως στα πλαίσια ασκήσεων ορθοφωνίας (diction)· στην ανάπτυξη βραχυπρόθεσμης-λειτουργικής μνήμης με την πολυαισθητηριακή συγκράτηση στη μνήμη των μαθητών μιας σειράς λ.χ. λέξεων, προτάσεων και ευρύτερων κειμενικών ενοτήτων που δύνανται να χρησιμοποιήσουν· στον προσανατολισμό στον χώρο τόσο με αρχικό σημείο αναφοράς το σώμα τους όσο και άλλα αντικείμενα στον χώρο· στη χωροχρονική τοποθέτηση των γεγονότων της δραματοποιημένης ιστορίας μέσα στην ημέρα ή σε μεγαλύτερες χρονικές μονάδες· στην ανάπτυξη της κινητικότητας των χεριών τους με ποικίλες κατάλληλες επαναλαμβανόμενες ασκήσεις κινήσεων, κατά τη διάρκεια των σκηνικών εργαστηρίων· στην επανάληψη ιστοριών που ακούν ή διαβάζουν και, με τη σειρά τους, ξαναγράφουν σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο. Όλα τα προαναφερθέντα φαίνεται να αποτελούν αρωγό παράγοντα στην (έως έναν βαθμό) υλοποίηση των προαναφερθέντων στόχων που θέτει το Πειραματικό ΑΠΣ για τους μαθητές με ΜΔ (σσ. 4-26) και να ενισχύει την άποψη ότι η κατάκτηση πολλών δεξιοτήτων γίνεται πιο εφικτή διαμέσου της εφαρμογής πολυαισθητηριακών μεθόδων (Soerensen, 2003: 198-199), της δραματικής μεθόδου συμπεριλαμβανομένης (Κωτούλας, 2008: 35).

1.2 ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΚΔ

Ο όρος κινητικές δυσκολίες αναφέρεται σε έναν ετερογενή πληθυσμό ατόμων με κινητικές αναπηρίες, που πάσχουν από νευρομυϊκές και μυοσκελετικές βλάβες **(Hodapp 2003:** 188-189**), συχνά σε συνδιασμό, αφενός, με** προβλήματα γλωσσικής, πνευματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, που με τη σειρά τους δημιουργούν προβλήματα συναισθηματικής ωρίμανσης, αυτοεκτίμησης και ενσωμάτωσης των μαθητών με ΚΔ στη σχολική τάξη (Σταματιάδης, 2004: 50· Νεστορίδης, 2004: 18), και, αφετέρου, με προβλήματα κατανόησης των χωρικών σχέσεων (Μούκα, 2004: 111).

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. για τις κινητικές αναπηρίες (2004: 6, 38-40), η δραματική τέχνη συμβάλλει στην ανάδειξη των ικανοτήτων και κλίσεων των παιδιών με ΚΔ· στη δυνατότητα έκφρασης, δημιουργίας και επικοινωνίας· στην ανακάλυψη του εαυτού τους και του κόσμου· στην εκτόνωση και απελευθέρωση, μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συντροφικότητας και ασφάλειας· στην ενσωμάτωση στην ομάδα αντί για τον αποκλεισμό· στην εξάσκηση της αδράς και της λεπτής κινητικότητας· στη βελτίωση του αυτοπροσδιορισμού τους και του προσανατολισμού τους στον χώρο και στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων, σαφώς μέσα από τις απαιτούμενες κάθε φορά προσαρμογές των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στις κινητικές δυνατότητες των μαθητών.

Μείζονος σημασίας είναι η ενδεχόμενη επιλογή θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών που απαιτούν λιγότερη (αδρή) κινητικότητα, όπως λ.χ. η παντομίμα, το σκετς ή το θεατρικό αναλόγιο και η πρόσληψη των ειδικών βοηθημάτων κίνησης όχι ως καθηλωτικών για τους μαθητές αλλά ως απελευθερωτικών της κίνησης και ως προέκτασης του σώματός τους. Εν γένει θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση μία ολιστική προσέγγιση του θεάτρου και όχι η εμμονή ή ο αυτοπεριορισμός σε ένα «άψογο» αισθητικά τελικό θέαμα, όπως επίσης και η γενικότερη διάθεση για επιτυχή ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία (Χριστοφοράκη, 2004) και στην καλλιέργεια μιας διαπροσωπικής σχέσης όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kempe, 2005: 22).

1.3 ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΛΑΦΡΑ, ΜΕΤΡΙΑ Ή ΒΑΡΙΑ ΝΚ

Με τον όρο ΝΚ εννοούμε δυσκολίες που συνήθως εμφανίζονται σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης, δηλαδή στον βιολογικό, τον κοινωνικό και τον επικοινωνιακό, όπως επίσης στο παιχνίδι και στον λόγο. Ως εκ τούτου, τα παιδιά με ΝΚ χαρακτηρίζονται από μειωμένη ικανότητα για μάθηση, γενικές δυσκολίες σε όλες σχεδόν τις περιοχές της γνωστικής λειτουργίας, όπως επίσης και από πολλαπλά προβλήματα προσοχής, μνήμης, γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας (Πολυχρονοπούλου, 2004: 70-72).

Στο ΑΠΣ Αισθητικής Αγωγής για μαθητές με μέτρια και ελαφριά ΝΚ (σσ. 80-81), επισημαίνεται η σπουδαιότητα των τεχνών γενικά στην εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών, καθώς διαμέσω των διάφορων μορφών τέχνης και των πλούσιων οπτικών, απτικών και αισθητηριακών εμπειριών που αυτές προσφέρουν στο παιδί, ενεργοποιείται η σκέψη, η δημιουργικότητα και η φαντασία του. Ειδικά η διά του θεάτρου εκπαίδευση θεωρείται μείζονος σημασίας, λόγω της συμβολής του στη βιωματική μάθηση, που αποτελεί το πλέον κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τη γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη

των εν λόγω μαθητών. Η μάθηση συντελείται μέσα σε συνθήκες παιχνιδιού και χαράς, χωρίς τον κίνδυνο της αποτυχίας ή της απόρριψης.

Το υπό συζήτηση ΑΠΣ (σσ. 84-86) κάνει λόγο για τις εξής γενικές διδακτικές ενότητες που δύνανται να καλλιεργηθούν διαμέσου του θεάτρου: σωματική έκφραση-αυτογνωσία, υλικά, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, κούκλες-μάσκες. Οι αντίστοιχοι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι για τους εκπαιδευόμενους μαθητές είναι κατά πρώτο λόγο κιναισθητικοί και κοινωνικοσυναισθηματικοί και κατά δεύτερο λόγο γνωστικοί. Αφορούν την καλλιέργεια της αντίληψης της δυνατότητας έκφρασής τους στον χώρο· την αύξηση του συντονισμού των κινήσεών τους· τη βελτίωση της αποδοχής του εαυτού τους και των άλλων με όρους ενδο-ομαδικής ισοτιμίας, της αποδοχής κανόνων για την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας και της συνειδητοποίησης της σπουδαιότητας της συμμετοχικότητας· την καλλιέργεια της μιμητικής δεξιότητας ή της δεξιότητας του ελεύθερου ή οργανωμένου αυτοσχεδιασμού· την καλλιέργεια της κατασκευαστικής δεξιότητας όσον αφορά υλικά για το θέατρο· τη βελτίωση της κινητικής ή λεκτικής τους έκφρασης και της κατανόησης χωροχρονικών εννοιών.

Σαφώς κάποιες μορφές εκπαιδευτικού δράματος, όπως λ.χ. η διερευνητική δραματοποίηση, κατά την οποία απαιτείται αυξημένος κριτικός στοχασμός, ενδείκνυνται λιγότερο σε περιπτώσεις μαθητών με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης ή τουλάχιστον απαιτούνται κατά περίσταση προσαρμογές. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ *και* ΑΠΣ για την εκπαίδευση παιδιών με βαριά ΝΚ, θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές δύνανται να χρησιμοποιούνται επίσης και στην εκπαίδευση των μαθητών με βαριά ΝΚ, στον βαθμό που αυτοί μπορούν να συμμετέχουν και πάντα με τις απαιτούμενες προσαρμογές.

1.4 ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΚΩΦΩΣΗ Ή ΒΑΡΗΚΟΪΑ

Η ομάδα των μαθητών με κώφωση ή βαρηκοΐα είναι μία εξίσου ανομοιογενής και ετερόκλητη ομάδα, καθώς περιλαμβάνει παιδιά κωφά και παιδιά βαρήκοα, με εκ γενετής ή με επίκτητα προβλήματα ακοής, με διαφορετικό βαθμό υπολειμματικής ακοής, χρήστες ή μη κοχλιακών εμφυτευμάτων και ψηφιακών ακουστικών (ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα ακοής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 2004: 41· Padden, 2005: 508-513). Ανάλογα με το πότε και έως ποιον βαθμό ένα παιδί απώλεσε την ακοή του, είναι και ο βαθμός κατάκτησης της ομιλίας της Νέας Ελληνικής γλώσσας, η οποία –σε γενικές γραμμές– προσλαμβάνεται ως καταπίεση για τους Κωφούς, καθώς αισθάνονται ότι μονίμως μειονεκτούν ως προς αυτήν σε σχέση με τους ακούοντες (Λαμπροπούλου, 1999α: 81). Έτσι, σύμφωνα με τον νόμο 3699/2.10.2008 (άρθρο 7), ως πρώτη γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών αναγνωρίζεται η Ελληνική Νοηματική γλώσσα (ΕΝΓ) και ως δεύτερη γλώσσα η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με τη γραπτή της μορφή, ενώ η προφορική της αντίληψη και έκφραση αποτελεί πρόσθετη κοινωνική επιλογή (αλλά όχι υποχρέωση) των κωφών μαθητών. Οι τελευταίοι, συνήθως, έχουν φυσιολογικές νοητικές ικανότητες, αν και ενίοτε οι επιδόσεις τους θεωρούνται ανεπαρκείς (Moores, 2008: 287). Επιπλέον, τα περιορισμένα τους ακουστικά γλωσσικά ερεθίσματα έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία συχνών δυσκολιών, αφενός, στην κατανόηση και παραγωγή της ομιλίας, την ανάγνωση και τη γραφή (ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα ακοής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 2004: 15-22) και, αφετέρου, σε δραστηριότητες που απαιτούν αφηρημένη σκέψη. Λόγω της

δυσλειτουργίας του ακουστικού τους καναλιού, αντιλαμβάνονται τον κόσμο περισσότερο μέσα από τη χρήση του οπτικού και του απτικού καναλιού (Λαμπροπούλου, 1999β: 45, 47).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα εισαγωγικά για τους εν λόγω μαθητές, τα ΑΠΣ για την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (σσ. 67-68), όπως επίσης και το ειδικό ΑΠΣ για το θέατρο για μαθητές με προβλήματα ακοής (σ. 116), κάνουν ιδιαίτερο λόγο για τη χρησιμότητα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση των τελευταίων. Συγκεκριμένα, κάνουν λόγο για τη συμβολή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στους εν λόγω μαθητές στη συνειδητοποίηση της ταυτότητάς τους· στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη της ιδιαίτερης γλώσσας τους (ΕΝΓ)· στην εμπειρική βίωση των διαφορών που προκύπτουν κατά την επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους που χρησιμοποιούν μια οπτικο-κινητική γλώσσα και σε όσους χρησιμοποιούν μια ακουστικο-φωνητική· στην εμπειρική βίωση των πολιτισμικών διαφορών, που προκύπτουν εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους που χρησιμοποιούν κυρίως το οπτικό τους κανάλι για να αντιληφθούν τον κόσμο, και σε αυτούς που χρησιμοποιούν κυρίως το ακουστικό τους κανάλι· στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους, αναγνωρίζοντας τη διαφορά αλλά και την ομοιότητα ως δυο φυσικές εκδοχές της ζωής· στην αποδοχή της κώφωσης και στην υπέρβαση της αίσθησης της ματαίωσης· στην ανάπτυξη των φυσικών και διανοητικών ικανοτήτων τους και στην καλλιέργεια του ψυχικού τους κόσμου· στη διαμόρφωση αισθητικής-καλλιτεχνικής αντίληψης και κριτηρίου και στην παραγωγή καλλιτεχνικού προϊόντος· στη γνωριμία τους με τα καλλιτεχνικά-πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της Ελλάδας όσο και άλλων πολιτισμών· στη δημιουργική ανάπτυξη των εκφραστικών δεξιοτήτων και στη δημιουργική πρωτότυπη παραγωγή δραματικών δράσεων στη μητρική τους γλώσσα.

Αναλόγως, στο Γυμνάσιο το μάθημα του Θεάτρου για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές εντάσσεται στο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς και στο πλαίσιο της εκπόνησης διαθεματικών σχεδίων εργασίας γενικά και ειδικότερα στην Ευέλικτη Ζώνη. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ Θεάτρου (σσ. 149-150) για την Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξη, οι άξονες γνωστικού περιεχομένου αφορούν ήδη γνωστές από το δημοτικό εφαρμογές της δραματικής έκφρασης, όπως λ.χ. την ανάλυση συμπεριφορών· τη σύνθεση χαρακτήρα και τη δημιουργία ρόλου· την έναρξη δημιουργίας σκηνικών σχέσεων· διάφορες δραματουργικές τεχνικές και εργαστήρια γραφής· ασκήσεις δίγλωσσης προσέγγισης· εργαστήρια νοηματικής ποίησης· το αρχαίο δράμα και την ανάλυση δραματικών κειμένων· τη διερμηνεία στη νοηματική γλώσσα θεατρικών κειμένων· την έρευνα στη χρήση χειρομορφών από το αρχαίο θέατρο και από την παγκόσμια θεατρική παράδοση.

Ειδικές μορφές θεάτρου, όπως λ.χ. η παντομίμα, που, εκ φύσεως, η γλώσσα που χρησιμοποιεί είναι η γλώσσα του σώματος, όντας απαλλαγμένη από τον φωνητικό κώδικα λεκτικής επικοινωνίας, προσφέρονται ιδιαίτερα σε κωφούς και βαρήκοους μαθητές. Σε κάθε περίπτωση, η χρησιμότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση των τελευταίων, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την καλλιέργεια γνωστικών, κιναισθητικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Μείζονος σημασίας είναι η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών για την καλλιέργεια της φαντασίας και της αυτοέκφρασης. Ας επισημανθεί ότι στη συχνή απουσία των λέξεων ως εκφραστικών μέσων, οι κωφοί μαθητές δύνανται να καλύψουν το κενό μέσα από την τέχνη της αναπαράστασης (Payne, 2005: 261).

1.5 ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΤΥΦΛΩΣΗ Ή ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΗ ΟΡΑΣΗ

Και η ομάδα των ατόμων με τύφλωση ή περιορισμένη όραση παρουσιάζει εσωτερική ποικιλομορφία, καθώς διαφέρει από άτομο σε άτομο το πότε και το πόσο απώλεσε την όρασή του (Warren, 2008: 277-279) και την ύπαρξη ή μη επιπρόσθετων αισθητηριακών και άλλων αναπηριών (McLinden, 2005: 497· Best, 2005: 587-601). Συχνά, οι μαθητές με προβλήματα όρασης εμφανίζουν επίσης επιπρόσθετες κινητικές δυσκολίες (Warren, 2008: 84-89· Arter, 2005: 173-190), δυσκολίες στην κατανόηση του χώρου και προβλήματα χωρικής συμπεριφοράς (Warren, 2008: 147-167), δυσκολίες πρόσληψης της ακριβούς εικόνας του σώματος (Stone, 2005: 160), γλωσσικούς περιορισμούς (Warren, 2008: 195-121) και δυσκολίες στην κοινωνικοσυναισθηματική και επικοινωνιακή ανάπτυξη (Κουτάντος, 1999: 43-50· Warren, 2008: 304-312). Ωστόσο, οι εν λόγω μαθητές αντισταθμίζουν συνήθως την έλλειψη οπτικής αντίληψης, αναπτύσσοντας σημαντικές πτυχές τόσο της ακουστικής όσο και κυρίως της απτικής αντίληψης (Warren, 2008: 53-54· Αργυρόπουλος, 2003: 30-40).

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ *και* ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές (σσ. 81-83), οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές στους μαθητές με τύφλωση ή περιορισμένη όραση συμβάλλουν θετικά στην έκφραση και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους· στη γνωριμία με τον εαυτό τους και τον κόσμο, προβαίνοντας σε ποικίλες δραστηριότητες δραματικού παιχνιδιού και αναλαμβάνοντας διάφορους ρόλους· στην ενθάρρυνση δραματοποίησης μύθων, ιστοριών και παραμυθιών, αντιλαμβανόμενοι βασικά στοιχεία του δράματος· στην απόκτηση θεατρικής παιδείας και στη δημιουργία πολλαπλής φύσης καλλιτεχνικών δημιουργημάτων, αναπτύσσοντας τις προσωπικές τους κλίσεις· στη γλωσσική τους καλλιέργεια· στην παροχή δυνατοτήτων για σωματική εξάσκηση προς καλύτερη κατανόηση του χώρου και αντιμετώπισης προβλημάτων χωρικής συμπεριφοράς· στην απόκτηση μιας καλύτερης αντίληψης της ακριβούς εικόνας του σώματός τους· στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στον κοινωνικοσυναισθηματικό και επικοινωνιακό τομέα.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. *και* Α.Π.Σ. Θεάτρου για τυφλούς μαθητές (σσ. 165-175) προτείνει, ενδεικτικά, στοχοθεσία και πρακτικές της Θεατροπαιδαγωγικής για τους τυφλούς μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, θεωρώντας, βεβαίως, ότι με κατάλληλες διαφοροποιήσεις και προσαρμογές μπορούν να εφαρμοστούν και στις μικρότερες τάξεις της πρωτοβάθμιας ή στις μεγαλύτερες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων, θέτει ως άξονες περιεχομένου της δραματικής τέχνης την ενεργοποίηση και αξιοποίηση σωματικών ικανοτήτων, τον αυτοσχεδιασμό, το δραματικό κείμενο και τη δραματοποίηση, γνωριμία με την τέχνη του Θεάτρου, με ποικίλους στόχους από τον γνωστικό, κιναισθητικό και κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα.

Σαφώς υφίσταται ανάγκη διαφοροποίησης των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, λόγω των κινητικών δυσκολιών των τυφλών μαθητών και λόγω της προαγωγής του απτικού έναντι του οπτικού καναλιού πρόσληψης του κόσμου (Arter, 2005: 178-180). Η διαφοροποίηση αυτή εντάσσει τον τυφλό μαθητή επί ίσοις όροις στις επιμέρους δραστηριότητες και αποκαλύπτει σε όλους τους συμμετέχοντες μαθητές ότι η δημιουργία εμπιστοσύνης στα πλαίσια μιας ομάδας, αναδεικνύει το θεωρούμενο ως «ελάττωμα» σε «προτέρημα», εξανεμίζοντας και περιθωριοποιώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις.

1.6 ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΑΔ

Ο όρος ΔΑΔ, με γνωστότερη από όλες το φάσμα του αυτισμού, αναφέρεται σε σοβαρές και εκτεταμένες διαταραχές της ανάπτυξης (Καραντάνος, 2003: 20), με έμφαση σε τρεις βασικές περιοχές: την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία. Ως εκ τούτου, οι μαθητές με ΔΑΔ και κυρίως οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού χαρακτηρίζονται από αποφυγή χρήσης πολλών μη λεκτικών συμπεριφορών, απουσία αυθόρμητης συμμετοχής σε απολαύσεις, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλους ανθρώπους, έλλειψη κοινωνικής ή συγκινησιακής αμοιβαιότητας, στερεοτυπική και επαναληπτική χρήση της γλώσσας, έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιγνιδιού με παίξιμο ρόλων ή κοινωνική μίμηση, περιορισμένη ενασχόληση με έναν ή περισσότερους στερεότυπους και περιορισμένους τύπους ενδιαφερόντων, στερεότυπους και επαναληπτικούς κινητικούς μανιερισμούς και επίμονη ενασχόληση με μέρη αντικειμένων και αδυναμία κατανόησης συμβολικού παιγνιδιού (ΑΠΣ για μαθητές με αυτισμό, 2004: 12-13).

Ως εκ τούτου, οι στόχοι που θέτει το εν λόγω ΑΠΣ (σσ. 21-46) για τους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με σύνδρομο Asperger (*Attwood*, 2005), αφορούν τόσο κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες ομάδας, όσο και κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες και δεξιότητες προσαρμογής. Η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών δύναται να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην εκπαίδευσή τους, συμβάλλοντας στην (έως έναν βαθμό) κατάκτηση κάποιων από τις προαναφερθείσες δεξιότητες-στόχους, όπως λ.χ. στην εξάσκηση έκφρασης κάποιων βασικών συναισθημάτων, όπως χαράς, λύπης, θυμού και φόβου, αλλά και στην έκφραση πιο περίπλοκων συναισθημάτων, όπως άγχους, αγωνίας ή ανίας, τα οποία δυσκολεύονται να εκφράζουν· στη γλωσσική εξάσκηση· στην εξάσκηση σε ζητήματα προσποίησης, αναπαραστάσεων και κοινωνικής μίμησης στο παιχνίδι· στην εξάσκηση περιορισμού αφενός της εμμονής στην ομοιότητα και αφετέρου της αντίστασης στην αλλαγή.

Δεδομένου ότι, όπως προαναφέθηκε, τα άτομα με αυτισμό προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν μόνο κυριολεκτικά και όχι συμβολικά τον περιβάλλοντα κόσμο τους, χαρακτηριζόμενα ταυτόχρονα από άκαμπτη σκέψη, περιορισμένο παιχνίδι και φαντασία (Παπαγεωργίου, 2003: 60-66), θεωρείται σημαντική η συνεχής επισήμανση του εκπαιδευτή ότι το θεατρικό δρώμενο είναι διάφορο του πραγματικού γίγνεσθαι.

2. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ (ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ) ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ο καίριος ρόλος που διαδραματίζει η Θεατροπαιδαγωγική στην ΕΑΕ, εξού και οι πολλαπλές αναφορές και ένθερμες συστάσεις των ειδικών ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για την ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση των ΑμΕ(Ε)Α.

Ωστόσο, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα φαίνεται ουσιαστικά να βρίσκεται σε διάσταση με το όντως ιδιαίτερα προοδευτικό και εναρμονισμένο με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα θεωρητικό πλαίσιο των υπό εξέταση ειδικών ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Αφενός λόγω έλλειψης κατάλληλα εκπαιδευμένων ειδικών θεατροπαιδαγωγών και αφετέρου λόγω

των γενικότερων οικονομικών περικοπών στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, της ΕΑΕ συμπεριλαμβανομένης, δεν εφαρμόζονται συχνά στην εκπαιδευτική πράξη οι προτεινόμενες θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές και τα ΑμΕ(Ε)Α δεν καρπώνονται τα αναλυτικώς προαναφερθέντα ωφέλη.

Συγκεκριμένα, για τη μεγιστοποίηση των ωφελειών των ΑμΕ(Ε)Α από την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, κρίνεται ως ιδιαίτερα βασική προϋπόθεση η εκπαιδευτική επάρκεια και η εκπαιδευτική ετοιμότητα κατάλληλων ειδικών θεατροπαιδαγωγών, γεγονός που σημαίνει αφενός μία ευρεία και στέρεη βάση του εκπαιδευτικού σε γνωστικό επίπεδο στη Γενική Αγωγή, στην Ειδική Αγωγή, στην εξειδίκευση σχετικά με την ειδική ομάδα ΑμΕ(Ε)Α με την οποία ο τελευταίος δουλεύει (λ.χ. η επαρκής γνώση της ΕΝΓ για τον εκπαιδευτικό που ασχολείται με μαθητές με κώφωση ή βαρηκοΐα) και στη Θεατρική Αγωγή. Αφετέρου σημαίνει την επιτυχή διεύρυνση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού σε έναν ρόλο πολύπλευρο και πολυδιάστατο, στον οποίο απαντώνται οι ιδιότητες του δασκάλου, του εμψυχωτή και του σκηνοθέτη-καλλιτέχνη. Μέσα από τον ρόλο αυτόν αναπτύσσει με τους μαθητές του μια «αγαπητική διαλογική επικοινωνία» (Παπαδόπουλος, 2013), κατά την οποία τους εμψυχώνει, δηλαδή τους εγκαρδιώνει, τους ενθουσιάζει, τους γοητεύει και ξυπνάει τις συνειδήσεις τους (Λενακάκης, 2013: 58-77), προϋποθέσεις απαραίτητες προκειμένου η ουσιαστική μάθηση να καθίσταται εφικτή. Επιπρόσθετα, αναπτύσσει καλλιτεχνικές ιδιότητες, που συνάδουν με τις πολλαπλές παραμέτρους του θεάτρου, τόσο ως δραματουργίας, όσο, βασικά, και ως σκηνικού γεγονότος (Γραμματάς, 1997: 124-133).

Στην ουσιαστική (ποσοτική και εν μέρει ποιοτική) έλλειψη κατάλληλων ειδικών θεατροπαιδαγωγών, έτσι όπως μόλις περιγράφησαν, έρχονται να προστεθούν οι αλλεπάλληλες περικοπές στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης γενικά, της ΕΑΕ συμπεριλαμβανομένης. Κάνοντας ασύστολη χρήση της επιχειρηματολογίας για την οικονομική κρίση και την ανάγκη περικοπής των δαπανών, ο χώρος της ΕΑΕ μαστίζεται ιδιαίτερα. Οι αυξημένες ανάγκες των ΑμΕ(Ε)Α παραβλέπονται και η λήψη αποφάσεων από την εκπαιδευτική ηγεσία της χώρας δεν εξελίσσεται ευνοϊκά για τη δυνατότητα έμπρακτης μετάβασης από το ιδιαίτερα προοδευτικό θεωρητικό πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ αναφορικά με την Ειδική Θεατροπαιδαγωγική, στην πρακτική του υλοποίηση στην ελληνική εκπαιδευτική καθημερινότητα. Η ανάγκη επαναπροσανατολισμού και εν μέρει επανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ΕΑΕ είναι περισσότερο από προφανής.

ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ

Αναλυτικά Προγράμματα για μαθητές με κινητικές αναπηρίες (2004). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2004). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας για την υποχρεωτική εκπαίδευση (2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό (2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Αισθητικής Αγωγής για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση (2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για την εκπαίδευση παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση (2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τις κινητικές αναπηρίες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (2004). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/7deppsaps_Theatrou.pdf).

Διαφοροποιημένο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τυφλούς μαθητές (2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (χ.χ.). (http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=318&cid=74).

Βιβλιογραφία

Arter, Ch. (2005) Το παιδί του δημοτικού σχολείου, στο: H. Mason & S. McCall (επιμ.), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (μτφρ. Α. Λαζαράτου) (σσ. 173-190). (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Αργυρόπουλος, Β. (2003) Αντίληψη. Έννοια, χαρακτηριστικά και ιδιότητες, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 20, σσ. 30-40.

Attwood, T. (2005) *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger. Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης. Για νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς* (επιστ. επιμ. & εισαγωγή: Α. Ζιώνου-Σιδέρη / μτφρ. Α. Κορογιαννάκη & Ε. Μιχαλέτου). (Αθήνα, Σαββάλας).

Best, A. (2005) Ζητήματα διαχείρισης στις πολλαπλές αναπηρίες, στο: H. Mason & S. McCall (επιμ.), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (μτφρ. Α. Λαζαράτου) (σσ. 587-601). (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Γραμματάς, Θ. (1997) *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (Θεατρική Παιδεία, 3). (Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός).

Γραμματάς Θ. (2004) *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. (Αθήνα, Ατραπός).

Hodapp, R. (2003) ***Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία.*** *Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Καραντάνος, Γ. (2003) Αυτισμός – Διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης, στο: Σ. Τριανταφύλλου (επιμ.). *Δοκίμια (εξειδίκευσης)* (σσ. 19-37). (Αθήνα, Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος»).

Kempe, A. (2005) Ειδική Αγωγή. Ανάγκες και προσεγγίσεις στο δράμα, στο: A. Kempe (ed.), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφρ. Α. Βεργιοπούλου) (σσ. 19-34). (Αθήνα, Πατάκη).

Κουτάντος, Δ. (1999) Κριτική Θεώρηση: Η Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Παιδιών με Οπτικά Προβλήματα και η Εκπαιδευτική Έρευνα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 109, σσ. 43-50.

Κωτούλας, Β. (2008) Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας, στο: Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 35-40). (Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – ΠΤΕΑ).

Λαμπροπούλου, Β. (1999α) *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Ειδικών Επιστημόνων ΣΜΕΑ Κωφών και Βαρήκοων. 1ο. Εκπαιδευτικό Πακέτο επιμόρφωσης: η Κοινωνία και οι Κωφοί, κοινότητα και κουλτούρα κωφών*. (Πάτρα, ΠΤΔΕ/Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών).

Λαμπροπούλου, Β. (1999β) *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Ειδικών Επιστημόνων ΣΜΕΑ Κωφών και Βαρήκοων.* 4ο. *Εκπαιδευτικό Πακέτο επιμόρφωσης*: *Γλωσσική ανάπτυξη και κωφό παιδί*. (Πάτρα, ΠΤΔΕ/Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών).

Λενακάκης, Α. (2008) Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση, στο: Η. Κουρκούτας & J. P. Chaertier (επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 455-470). (Αθήνα: Τοπίο).

Λενακάκης, Α. (2013) Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση, στο: Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα «Θαλής»* (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.

McLinden, M. (2005) Παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης», στο: H. Mason & S. McCall (επιμ.), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (μτφρ. Α. Λαζαράτου) (σσ. 489-505). (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Moores, D. (2008^2) *Εκπαίδευση και κώφωση. Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές* (μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Μούκα, Μ. (2004) Διαταραχές λεπτής κινητικότητας – Αισθητικοαντιληπτικές διαταραχές. Εργοθεραπεία σε παιδιά με κινητική αναπηρία, στο: Πρόσβαση (επιμ.), *Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα. Αναβάθμιση του θεσμού εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 101-150). (Αθήνα, Πρόσβαση).

Νεστορίδης, Χ. (2004) Κινητικές Αναπηρίες σε Παιδιά, στο: Πρόσβαση (επιμ.), *Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα. Αναβάθμιση του θεσμού εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 9-47). (Αθήνα, Πρόσβαση).

Padden, C. (2005) Talking Culture: Deaf People and Disability Studies, *PMLA*, 120 (2), pp. 508-513.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007) Ορισμός και περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών, στο: Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 6-15) (Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – ΠΤΕΑ / Θεσσαλονίκη, Γράφημα).

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004) *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Θεσσαλονίκη, Adaction).

Παπαγεωργίου, Β. (2003) Διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Προσχέδιο εκπαίδευσης επαγγελμάτων ψυχικής υγείας, στο: Σ. Τριανταφύλλου (επιμ.), *Δοκίμια (εξειδίκευσης)* (σσ. 57-71). (Αθήνα, Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος»).

Παπαδόπουλος, Σ. (2013) Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Θεωρία και Εφαρμογές (http://theodoregrammatas.com/page/3).

Payne, D. (2005) Δράμα και κωφά παιδιά, στο: A. Kempe (ed.), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφρ. Α. Βεργιοπούλου) (σσ. 253-300). (Αθήνα, Πατάκη).

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση. Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση* (τόμ. Β΄). (Αθήνα, Ατραπός).

Soerensen, B. (2003) Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες προϋποθέτει ένα άνοιγμα του μαθήματος και του σχολείου, στο: M. Goehlich (επιμ.), *Παιδοκεντρική διάσταση στη Μάθηση. Ανοιχτό σχολείο – Εναλλακτικό σχολείο – Σχολείο της κοινωνίας – Σχολείο του Reggio* (εισαγ. – επιμ. Κ. Χρυσαφίδης, μτφρ. Ε. Νουσιά) (Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία, Εφαρμογές, 2) (σσ. 185-230) (Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός).

Σταματιάδης, Π. (2004) Διαταραχές αδρής κινητικότητας σε παιδιά με κινητική αναπηρία, στο: Πρόσβαση (επιμ.), *Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα. Αναβάθμιση του θεσμού εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 49-99). (Αθήνα, Πρόσβαση).

Stone, J. (2005). Το παιδί της προσχολικής ηλικίας, στο: H. Mason & S. McCall (επιμ.). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (μτφρ. Α. Λαζαράτου) (σσ. 157-172). (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Χριστοφοράκη, Κ. (2004) Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία, στο: Πρόσβαση (επιμ.), *Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα. Αναβάθμιση του θεσμού εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 289-322). (Αθήνα, Πρόσβαση).

Warren, D. (2008[2]) *Τύφλωση και παιδί* (μτφρ. Ν. Παπαδάκης & Μ. Κόρφα). (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

«Το Περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος δεν μπορεί να είναι άλλο παρά η ζωή σε όλες τις εκφάνσεις της»: από τη μαθησιακή διαδικασία στο γνωστικό αποτέλεσμα

Ειρήνη ΚΟΡΡΕ

Επίκουρη Καθηγήτρια Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην Ελλάδα μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού προβληματισμού για τα Αναλυτικά Προγράμματα έχει απορροφήσει το ενδιαφέρον για τις ποιοτικές διαδικασίες έναντι των ποσοτικών αποτελεσμάτων. Το ενδιαφέρον για μια γνώση διερευνητική και χειραφετική, που επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και στη λήψη αποφάσεων και που οικοδομείται μέσα από την επικοινωνιακή δράση και τις συμμετοχικές δραστηριότητες, έναντι μιας κατακερματισμένης ποσοτικά μετρήσιμης γνώσης. Ο προβληματισμός αυτός αποτυπώνεται στο λόγο των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων των ανθρωπιστικών μαθημάτων: στους σκοπούς, στόχους, μεθόδους, περιεχόμενα διδασκαλίας τους καθώς και στον τρόπο αξιολόγησης τους. Στην εργασία μας θα αναδείξουμε τα συγκεκριμένα στοιχεία που στηρίζουν τον παραπάνω προβληματισμό στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα με επίκεντρο το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου και Λυκείου.

ABSRACT

The main concern of educators regarding curricula, in Greece is qualitative procedures and not the quantitative results. The interest for an exploratory and emancipatory knowledge, which focuses on addressing problematic situations and in making decisions and it is built through communicative action and participatory activities and not throught "fragmented" quantitatively measurable knowledge. This concern is reflected in the current curricula of humanity studies: their aims, objectives, methods, teaching contents and in their assessment. This paper highlights the specific facts supporting the problem discussed above in the New Curricula focusing on the subject of Modern Greek in Senior and Junior High School.

1. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ, ΓΝΩΣΗ ΔΡΑΣΗΣ, ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΡΑΣΗ, ΕΝΕΡΓΟΣ ΜΑΘΗΣΗ

Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική επιστημολογία, η κατανόηση χτίζεται, και ο μαθητής, μπορεί να βοηθηθεί να οργανώσει τις βασικές έννοιες τόσο από την πλευρά του σχεδιαστή του Αναλυτικού Προγράμματος, όσο και από το δάσκαλο. Αυτό μπορεί να διευκολυνθεί αν στο μαθητή δοθεί κάποιο πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να κάνει τις διασυνδέσεις και τους συσχετισμούς. Από την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία μέχρι το λύκειο, ο μαθητής μπορεί να συσχετίζει και να συνδέει καταστάσεις, έννοιες και ιδέες. Από μια δραστηριότητα κατά την οποία ένα παιδί 5 χρονών συνδέει έννοιες, μέχρι το χάρτη εννοιών που φτιάχνει ένας μαθητής δημοτικού ή λυκείου, η βοήθεια για οργάνωση που απαιτείται είναι προφανής.

Εξάλλου και η μετανεωτερική εκπαιδευτική πράξη απομακρύνεται από τον τεμαχισμό και κατακερματισμό της γνώσης ως συλλογής ασύνδετων πληροφοριών και κινείται στα πλαίσια μιας διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης, όπου η λειτουργική σύνδεση και αφομοίωση της γνώσης πηγάζει μέσα από την άμεση ή έμμεση σχέση της με διάφορα είδη και κέντρα γνώσεων και αποκτά αξία από την αξιοποίηση της λύσης προβλήματος (Carr & Kemmis, 1986: 190). Μιλάμε για θεωρητικές και εφαρμοσμένες επιστήμες, για θεωρία και πράξη, για γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, για θεωρία και εφαρμογή, για θεωρία και προβλήματα ή ασκήσεις. Μια προσεκτική προσέγγιση μας βοηθάει να αντιληφθούμε ότι οι διακρίσεις αυτές κάποιες φορές εμπλέκονται και αποτελούν το μέσο (ή) και το σκοπό στην αναζήτηση της γνώσης. Οι στάσεις, για παράδειγμα εμπλέκονται μέσα στη γνώση σε σημείο που να μην μπορούμε να ξεχωρίσουμε αν αυτές αποτελούν το μέσο ή το σκοπό. Η «συνεργατική διερεύνηση», για παράδειγμα, μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί και μέσο και σκοπός στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα.

Ωστόσο, στο θέμα της σχολικής γνώσης, θα πρέπει να γίνει μια διαφοροποίηση ανάμεσα στη γνώση όπως αυτή μεταδίδεται, αποκτάται, κατασκευάζεται, εφαρμόζεται μέσα στο χώρο της σχολικής τάξης και στη γνώση όπως αυτή εφαρμόζεται σε χώρο εκτός του σχολείου, δηλαδή στην καθημερινή ζωή. Πολλοί φιλόσοφοι αλλά και παιδαγωγοί έχουν μιλήσει για το θέμα, οι ιδέες του Άγγλου φιλοσόφου R. S. Peters και του D. Barnes πάνω στη διαφοροποίηση αυτή αξίζει να αναφερθούν. Ο Peters (1966), αναφέρεται στη λεγόμενη «cognitive perspective» (θα μπορούσε να μεταφραστεί ως γνωστική προοπτική) και θεωρεί ότι οι γνώσεις του μαθητή δεν πρέπει να είναι αδρανείς, που σημαίνει ότι ο μαθητής μπορεί όχι απλά, να τις αναπαραγάγει όταν ζητηθεί σε κάποιο τεστ ή γενικά στο χώρο του σχολείου, αλλά να μπορεί να τους δώσει τέτοια αξία, ώστε να τις εφαρμόζει στην καθημερινή ζωή του, μάλιστα αποτιμώντας τις να τις εκτιμά σε τέτοιο βαθμό ώστε να αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους. Ο Barnes (1987) αναφέρεται στη «γνώση δράσης» που αποτελεί την επέκταση και εφαρμογή της σχολικής γνώσης στην καθημερινή ζωή. Είναι σημαντικό οι μαθητές από μικρή ηλικία να κατανοήσουν την πρακτικότητα της γνώσης, να κατανοήσουν με άλλα λόγια ότι η γνώση δεν είναι μόνο ιδέες, αλλά ιδέες που χρησιμοποιούνται ώστε να κάνουμε κάτι με αυτές.

Η δυνατότητα από την πλευρά του μαθητή να συνειδητοποιήσει την εφαρμογή της σχολικής γνώσης στην καθημερινή του ζωή δεν συνεπάγεται απλά τη συνειδητοποίηση μιας πρακτικής διάστασης της γνώσης. Συνεπάγεται κυρίως τη συνειδητοποίηση ότι οι γνώσεις του δεν είναι αδρανείς, ότι υπάρχει συνέχεια ανάμεσα σε σχολείο και ζωή, και ότι ιδέες και

πράξη πάνε αναπόφευκτα μαζί. Μάλιστα αυτή η συνειδητοποίηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βρουν και κάποιο σκοπό στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης, κάτι που πολύ πιθανό να αποτελεί και την καλύτερη προσέγγιση στο θέμα της παρακίνησης των μαθητών να μάθουν, πράγμα που αποτελεί ένας συνεχές και άλυτο πρόβλημα. Μ' αυτή τη διάσταση της γνώσης ως δράσης-πράξης δίδεται ιδιαίτερη σημασία σ' αυτό που είχε πει ο Alfred North Whitehead (1985), ότι το «περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος δεν μπορεί να είναι άλλο παρά η ζωή σε όλες τις εκφάνσεις της».

Ο J. Dewey έθεσε ως κεντρική έννοια της αγωγικής θεωρίας του την εμπειρία, στην οποία αναγνωρίζει δύο διαστάσεις: την πράξη και τη δοκιμή (Dewey, 1980, 1982). Ωστόσο. Όπως παρατηρεί ο Dewey, η εμπειρία δεν οδηγεί ποτέ στην οριστική και απόλυτη αλήθεια. Γι' αυτό και ο άνθρωπος βρίσκεται σε μία συνεχή προσπάθεια ανασύνθεσης της εμπειρίας του (Δανασσής, 1992:99-100). Αυτό επιδιώκεται μέσω της αλληλεπίδρασης του με το περιβάλλον, στο οποίο προσπαθεί να προσαρμόζεται συνεχώς αλλά και να επαναπροσαρμόζεται, κάθε φορά που υπάρχει τροποποίηση των δεδομένων του. Η ανθρώπινη προσαρμογή στο συνεχώς εναλλασσόμενο περιβάλλον υλοποιείται μέσω της ενεργοποίησης τριών κυρίως, ανθρωπίνων ιδιοτήτων: της βούλησης, του συναισθήματος και της νόησης. Οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, όπως υπαγορεύτηκαν από το Dewey, παραπέμπουν στην αξία της εμπειρικής δράσης του μαθητή, ο οποίος λειτουργεί ως ερευνητής και αξιοποιεί τεχνικές ανακάλυψης της γνώσης και έτσι η μάθηση γίνεται ενεργός. Ο Αμερικανός Παιδαγωγός διατύπωσε με σαφήνεια τον παραπάνω προσανατολισμό της διδακτικής πράξης: «*Οι απαρχές κάθε μάθησης, όποια και αν είναι αυτή, πρέπει να μπολιάζονται πάνω στην πείρα που έχουν ήδη τα παιδιά και η πείρα τούτη, πλουτισμένη από τις αναπτυγμένες με την άσκηση ικανότητες, πρέπει με τη σειρά της να χρησιμεύει στην κατοπινή διδασκαλία.*» (Κασσωτάκης, 2006:50).

2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ: Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΩΣ ΠΡΑΞΗ

Ο Eisner (2003), τονίζει πως το σχολείο του σήμερα πρέπει να προετοιμάζει τα παιδιά έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν δυναμικά και δημιουργικά στις ανάγκες του σήμερα, γιατί μόνο τότε θα μπορούν να αντιμετωπίσουν τις άγνωστες ανάγκες που θα προκύψουν στο μέλλον. Με δεδομένη τη διαμορφωτική δύναμη που έχει το Αναλυτικό Πρόγραμμα οι σύγχρονες συνθήκες αποζητούν και προστάζουν ένα πρόγραμμα διαδικασίας «process model» (Stenhouse, 1975) ένα πρόγραμμα που να αντιμετωπίζει τη διαδικασία μάθησης ως πράξη (Smith, 1996, 2000). Ένα μοντέλο διαδικασίας που διασφαλίζει τη μάθηση μέσα από τη διάδραση δασκάλων, μαθητών και γνώσης και έχει ως πυρήνα του την πραγματικότητα της τάξης σε συνδυασμό με ένα μοντέλο προγράμματος ως πράξης που στοχεύει στην ανθρώπινη ευημερία, την αναζήτηση της αλήθειας, την απελευθέρωση της σκέψης και το σεβασμό των άλλων (Smith, ό.π.). Τελικός στόχος, όπως υποστηρίζει και η Κουτσελίνη (2001), πρέπει να είναι η οικοδόμηση της γνώσης, που κατευθύνει την άντληση και επεξεργασία πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων.

Η μετανεωτερικότητα επηρεάζει τη φυσιογνωμία των νέων εκπαιδευτικών απαιτήσεων. Αφορά την περίοδο από τα 1970 κ.ε. και περιλαμβάνει γεγονότα και εξελίξεις σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης έκφρασης. Το περιεχόμενο της γνώσης δεν

αλλάζει ως προς τις βασικές αρχές του. Ωστόσο αλλάζει η φυσιογνωμία της, εφόσον προβάλλεται ως αβέβαιη κα ασαφής, δεκτική συμπλήρωσης αλλά και προσαρμογής της στις ανθρώπινες ανάγκες, πρόσφορη ανακάλυψης και ανασχηματισμού. Επιπλέον, τροποποιείται η θεώρηση της χρηστικότητας της. Η γνώση δεν αποτελεί πλέον αυτοσκοπό. Είναι ένα μέσο για τον άνθρωπο, και ιδιαίτερα για το νέο άνθρωπο, προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης του με το περιβάλλον και, μέσω αυτής, της συλλογικής αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων και της από κοινού ανταπόκρισης στις νέες απαιτήσεις: κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές, ιδεολογικές, επιστημονικές κ.ά. Το θεωρητικό πλαίσιο έκφρασης της μετανεωτερικής εποχής αντανακλάται σ' ένα σύνολο προσεγγίσεων, τεχνικών και δράσεων οι οποίες υιοθετούνται και εφαρμόζονται στη σχολική τάξη. Ανάμεσα στα στοιχεία που συνθέτουν το σύνολο αυτό ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν: Η δημιουργική παρουσία του μαθητή στην προσπάθεια προσέγγισης της γνώσης. Η αναγνώριση της σημασίας των ατομικών αναγκών και ενδιαφερόντων για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η κατανόηση της αξίας των προηγούμενων νοητικών δομών στην αφομοίωση της νέας γνώσης. Η παροχή και προσέγγιση της γνώσης όχι ως προκαθορισμένης πραγματικότητας αλλά ως ασαφούς συνόλου, το οποίο επιζητεί προσωπική ενεργοποίηση για τη διασάφησή του (Φουντοπούλου, 2010:33). Η βαθμιαία κατασκευή των γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η τάση να καταργηθούν οι φραγμοί ανάμεσα στους κλάδους της γνώσης και να ευνοηθούν οι λειτουργικές και ολιστικές δεξιότητες. Η αποδοχή της ανάγκης για πολλαπλή αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, το μαθητή, τους συμμαθητές, το γνωστικό αντικείμενο, το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Νόβα, 2010:264-276). Η αναθεώρηση των ρόλων του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Κοσσυβάκη, 2003) οι οποίοι συνεργάζονται αρμονικά: ο εκπαιδευτικός «σκηνοθετεί» τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας και ο μαθητής αναλαμβάνει ρόλο ερευνητή-επιστήμονα.

3. ΑΞΙΟΛΟΓΗ ΓΝΩΣΗ

Ο σκοπός και οι στόχοι κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποτέλεσμα και του τι καθορίζεται ως «αξιόλογη γνώση». Ως «αξιόλογη» θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη γνώση η οποία προέρχεται από την κοινωνία, διαμεσολαβείται μέσω της κοινωνίας και απευθύνεται στην κοινωνία. Είναι οι πυρηνικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να αποκτά νέες γνώσεις, προετοιμάζοντάς τον έτσι για τη ζωή, για την αντιμετώπιση νέων καταστάσεων και προβλημάτων. Που συμβάλλει στη συνεχή ανατροπή της προηγούμενης γνώσης με την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοελέγχου και αυτοκατεύθυνσης της γνώσης (μεταγνωστικές δεξιότητες), που προωθεί την καινοτόμο πρακτική και την ανάπτυξη της δια-βίου μάθησης καλλιεργεί τη σκέψη, κριτική, στοχαστική, αναστοχαστική και δημιουργική (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2006:1088). Με βάση τη φιλοσοφία και το σκοπό του Αναλυτικού Προγράμματος σαφής θα πρέπει να είναι και η διαφοροποίηση των μεθόδων και των πρακτικών διδασκαλίας. Η μαθησιακή διαδικασία θα μπορούσε να οριστεί ως η αλληλεπίδραση μαθητή, γνώσης και δασκάλου σε ένα ανοιχτό και ευέλικτο σχολείο με εκπαιδευτικούς που αφού διαγνώσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών θα διαμορφώσουν ανάλογα τη διαδικασία μάθησης. Έτσι ο μαθητής δεν είναι πια απλός δέκτης πληροφοριών και εφαρμοστής οδηγιών**,** αλλά συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησής του. Μαθαίνει μέσα από διερευνητικές μεθόδους τη λύση

προβλήματος και μεταφορά της γνώσης σε πραγματικές καταστάσεις ζωής. Δοκιμάζει και εξασκεί το μυαλό του χρησιμοποιώντας τις υπάρχουσες γνώσεις του και σε αυτές οικοδομεί τις νέες (Cole & Engestrom, 1993˙ Knuth & Cunningham, 1993). Μαθαίνει μέσα από συνεργατικές μεθόδους να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα άτομα της ομάδας του, να κάνει καταμερισμό εργασίας και να συνεργάζεται αρμονικά με βάση ένα κοινό στόχο. Στην ομάδα μαθαίνει να αποδέχεται, να συζητά, να κρίνει, να επιχειρηματολογεί, να ακροάται και να υποστηρίζει τη θέση του. Μέσα από τη συνεργασία με τους συμμαθητές του ο κάθε μαθητής διδάσκεται και διδάσκει ταυτόχρονα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2002). Η συνεργασία στην ομάδα τονίζει την αυτοπεποίθηση του μαθητή, ενώ παράλληλα ενισχύει την κοινωνικοποίηση του και προετοιμάζει την ένταξη του στη μεγάλη κοινωνία της τάξης και της αυριανής κοινωνίας.

Η διαφοροποίησης διδασκαλίας – μάθησης σε τάξεις μεικτής ικανότητας είναι το κλειδί για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών (Tomlinson, 1999, Κουτσελίνη, ό.π.). Η διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα με την οποία εξετάζονται τα θέματα, όπως ακριβώς αλληλοσυνδέονται και αλληλοσυγκρούονται και μέσα στην κοινωνία, βοηθούν τόσο στη σύνδεση των θεμάτων με τη ζωή όσο και στη σύνδεση των σχολικών μαθημάτων μεταξύ τους. Οι πολλαπλές πηγές πληροφοριών, αλλά και οι πολλαπλές μορφές αναπαραστάσεων και συμβολισμών, οι οποίες πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δίνουν στο μαθητή μία ευρεία προοπτική για το θέμα που μελετά, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα σε περισσότερα παιδιά να αξιοποιήσουν τις δικές τους γνώσεις, εμπειρίες, δεξιότητες (Gardner, 1983). Τα παιδιά μέσα από ένα τέτοιο αναμορφωμένο σχολείο μαθαίνουν να «διαβάζουν» τις καταστάσεις και να τις κατανοούν όχι μόνο διαμέσου της γλώσσας, αλλά με την κατασκευή των εικόνων, με το υλικό που παρέχεται από τις αισθήσεις. Οι αισθήσεις εκπαιδεύονται ταυτόχρονα μέσα από τη διαδικασία αυτή και διευρύνεται έτσι η αντίληψη (Eisner, 1994). Η δραστηριοποίηση των παιδιών για την επίλυση προβλημάτων αποτελεί ίσως ένα από τα βασικότερα κίνητρα παρώθησης για αυτενέργεια που οδηγεί σε μάθηση. Οι έρευνες και τα δημιουργικά projects με στόχο την επίλυση κάποιου προβλήματος, όπου τα παιδιά εργάζονται ελεύθερα χωρίς ιδιαίτερους περιορισμούς σε θέματα που τους ενδιαφέρουν ενισχύουν τη δημιουργικότητα, εξάπτουν το ενδιαφέρον τους και αποτελούν κίνητρο για έρευνα και μάθηση, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η εφευρετικότητα και ίσως η επιχειρηματικότητα μέσα από τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν τη γνώση και τη θεωρία στην πράξη. Η χρήση της τεχνολογίας τόσο από μαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς στη μαθησιακή διαδικασία είναι απαραίτητο στοιχείο στο σύγχρονο σχολείο. Η αίθουσα διδασκαλίας με τη βοήθεια των υπολογιστών αλλά και των δικτύων φέρνει τον κόσμο της γνώσης πιο κοντά στους μαθητές. Τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν το εργαλείο αυτό για την αυτομόρφωση τους, ενώ μέριμνα πρέπει να ληφθεί αναφορικά με τις παρενέργειες που μπορεί να έχει η πρόσβαση σε δεδομένα και πληροφορίες αναληθείς ή παραπλανητικές. Η τεχνογνωσία, επομένως, αλλά και η δεοντολογία της γνώσης αποτελούν βασικούς άξονες οργάνωσης του μαθήματος της τεχνολογίας (Κουτσελίνη, ό.π.).

4. ΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Στο Νέο Πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Λυκείου (ΦΕΚ 1562, 27/6/2011:21052) αναφέρεται ως σκοπός του μαθήματος η απόκτηση γλωσσικής επάρκειας και δεξιοτήτων γραμματισμού τέτοιων που να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κινούνται με άνεση στο σχολικό τους περιβάλλον (σχολικός λόγος), αλλά παράλληλα να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές ανάγκες του σήμερα και να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι ότι οι συνθήκες και οι απαιτήσεις αυτές είναι υπό συνεχή διαμόρφωση και αλλαγή. Επίσης η διαμόρφωση μαθητών και μαθητριών που ως μελλοντικοί πολίτες θα είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες. Στους γλωσσικούς στόχους οι μαθητές επιδιώκεται να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται και πηγάζουν από το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος και να να καλλιεργούν αξίες, συμπεριφορές και θέσεις που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν σε κοινωνικές ανάγκες (ΦΕΚ 1562, ό.π.:21052-21053).

Λαμβάνεται υπόψη από το Πρόγραμμα Σπουδών η πρότερη γνώση των μαθητών και αναγνωρίζεται ότι είναι δέκτες υπερπληθώρας πληροφοριών. Εκφράζεται μάλιστα ο προβληματισμός ότι δεν καλλιεργείται στα παιδιά η δυνατότητα μετάλλαξης αυτής της υπερπληροφόρησης σε κριτική ανάγνωση και γνώση. Αναγνωρίζεται επίσης και το γεγονός ότι η σύγχρονη κοινωνία αποβλέπει – και αυτό επιχειρείται από πολύ μικρές ηλικίες – στη διαμόρφωση καταναλωτικών υποκειμένων με ελάχιστες δυνατότητες αντίστασης. Έτσι το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στο ρόλο της δημιουργίας πολιτών που θα μπορούν ανταποκρίνονται σ' αυτές τις συνθήκες (ΦΕΚ 1562, ό.π.:21054).

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών δίνεται βαρύτητα σε διδακτικές πρακτικές που έχουν πρωταγωνιστές τους μαθητές και τις μαθήτριες αφού προβλέπονται συλλογή δεδομένων, αναλύσεις , συγκρίσεις κ.λπ., αλλά πρωτίστως έρευνες μικρής ή μεγάλης έκτασης. Η έρευνα στη βαθμίδα του Λυκείου γενικότερα ως μαθησιακή διαδικασία θεωρείται κομβικής σημασίας. Προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες τύπου σχεδίων εργασίας (project) τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα οργανώσουν σύμφωνα με τις ανάγκες της μαθησιακής τους κοινότητας. Επισημαίνεται επίσης με έμφαση ότι ο σχεδιασμός του μαθήματος δε γίνεται με βάση τις σελίδες των διαθέσιμων εγχειριδίων, αλλά με βάση τις πρακτικές στις οποίες θα εμπλακούν τα παιδιά, στο πλαίσιο των οποίων θα κατακτηθούν οι γνώσεις για τη γλώσσα, οι γραμματισμοί και οι γνώσεις για τον κόσμο. Επισημαίνεται επίσης με έμφαση ότι προτείνονται πολλές διδακτικές πρακτικές όχι για να εφαρμοσθούν όλες αλλά για να υπάρχει δυνατότητα επιλογών προκειμένου να καλύπτονται τα ενδιαφέροντα εκπαιδευτικών και μαθητών και δεδομένα όπως τοπικές ιδιαιτερότητες και διαφορές (ΦΕΚ 1562, ό.π.:21055-21056).

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α) που εφαρμόζεται πιλοτικά από το σχολικό έτος 2011 – 2012 δίνεται για πρώτη φορά έμφαση στην καλλιέργεια όχι μόνο γλωσσικών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να ελέγχουν και να συνδιαμορφώνουν κριτικά το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι. Αυτό επιτυγχάνεται με τον ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης των κειμένων (προφορικών και γραπτών) ο οποίος στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν ότι: α) οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν

ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, και β) η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική και υπό την έννοια αυτή οι μαθητές μπορούν να επανασχεδιάζουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:4). Σε επίπεδο οργάνωσης της ύλης, παρέχει στον εκπαιδευτικό μεγάλη ευελιξία ως προς τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού για την επίτευξη των στόχων του νέου Προγράμματος Σπουδών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δουλέψει με διαφορετικά (π.χ. ως προς το βαθμό δυσκολίας) κείμενα για ομάδες της ίδιας τάξης οι οποίες εμφανίζουν διαφοροποιημένες ανάγκες η καθεμιά, προκειμένου να επιτύχει κοινούς γενικούς στόχους για την τάξη (λ.χ. την εξοικείωση με τα βασικά χαρακτηριστικά του κατευθυντικού λόγου) αλλά και ταυτόχρονα ιδιαίτερους για κάθε ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες της (λ.χ. καλλιέργεια λεξιλογίου στη μία ομάδα, εξοικείωση με βασικές γραμματικές δομές του κατευθυντικού λόγου στην άλλη).

Ο εκπαιδευτικός καθίσταται συνδημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού χάρη και στη συνδρομή των νέων τεχνολογιών (χρήση διαδικτύου, διαδραστικού πίνακα, κτλ.) και είναι δυνατό να προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε τάξης, ακόμη και του κάθε μαθητή σύμφωνα με τις αρχές της *διαφοροποιημένης παιδαγωγικής* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:5). Κεντρική στόχευση αποτελεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης με την αξιοποίηση του πολυνοητικού δυναμικού των μαθητών. Προβλέπεται η ενεργοποίηση των ισχυρών τύπων νοημοσύνης (λογικο-μαθηματική, γλωσσική, οπτικο-χωρική, ενδοπροσωπική-διαπροσωπική, κιναισθητική, μουσική, φυσιοκρατική νοημοσύνη) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α:18, 19).

Η επίτευξη όλων των παραπάνω δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί με γλωσσική διδασκαλία παραδοσιακού τύπου. Οι μαθητές μέσα από τη συστηματική εργασία σε ομάδες αναλαμβάνουν σχέδια εργασίας (project), τα οποία έχουν ως στόχο να τους βοηθήσουν να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση (διερευνητική μάθηση) μέσω της δημιουργίας υποθέσεων (που θα ερευνηθούν για να επιβεβαιωθούν ή να διαψευσθούν) αλλά και μέσω της χρήσης στρατηγικών που θα τους οδηγήσουν να αποκτήσουν γνώση και εκτός τάξης από την καθημερινή διεπίδραση με άλλους και τη συνεχή χρήση της γλώσσας.

Αυτό οδηγεί αναπόφευκτα και στην αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών, ο οποίος βασίζεται περισσότερο σε μεθόδους όπως το portfolio, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση με τη χρήση βοηθημάτων αναφοράς (π.χ. χρήση λεξικού, γραμματικής) και λιγότερο σε παραδοσιακές μεθόδους όπως τεστ ή διαγωνίσματα, που αντικατοπτρίζουν την επίδοση του μαθητή σε μία μόνο χρονική στιγμή της μαθησιακής του πορείας. Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών η αξιοποίηση των ΤΠΕ αποτελεί κεντρική επιλογή αφού οι νέες τεχνολογίες παρέχουν πρόσβαση σε μια αστείρευτη πηγή πληροφοριών και αποτελούν απαραίτητο επικουρικό μέσο για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, εφόσον μπορούν να μετατρέψουν την απόκτηση πληροφοριών σε απόκτηση γνώσεων. Η γνώση βέβαια, όπως νοείται στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού που υιοθετείται στο Πρόγραμμα Σπουδών, είναι προϊόν κριτικής αντιμετώπισης της πληροφορίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:5).

5. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Το θέμα της οργάνωσης και αναδιοργάνωση της γνώσης έχει ιδιαίτερη σημασία. Ο Ausubel (1960) θεωρεί ότι οι προκαταβολικοί οργανωτές μπορούν, αν σχεδιαστούν σωστά, να βοηθήσουν το μαθητή να συσχετίσει το καινούριο με το ήδη γνωστό, και έτσι να μάθει με τρόπο που έχει κάποιο νόημα. Μέσω των οργανωτών, όπως έχουν δείξει διάφορες έρευνες, μπορεί ένας μαθητής να συγκρατήσει και να μάθει πολλές πληροφορίες, που με ένα άλλο τρόπο θα φαινόταν δύσκολο (Mayer, 1987). Ο προκαταβολικός οργανωτής είναι μια σύντομη παράγραφος που περιέχει γενικές ιδέες οι οποίες συνδέουν την ύλη που πρόκειται να διδαχθεί με αυτά που ήδη γνωρίζει ο μαθητής. Είναι μια σύντομη παράγραφος που περιέχει πληροφορίες σε καθαρά λεκτική μορφή. Περιέχει υλικό που έχει «ουσία» (π.χ. σημαντικές ιδέες). Συνδέει νέες πληροφορίες με αυτά που ήδη είναι γνωστά μέσω των ομοιοτήτων ανάμεσα στη νέα και την προηγούμενη γνώση. Επαναλαμβάνει την προηγούμενη γνώση και περιγράφει τη νέα γνώση. Ένας οργανωτής αποτελεί μια διδακτική βοήθεια, γιατί παίζει το ρόλο της «σκαλωσιάς» στην οποία ο μαθητής θα στηρίξει τη νέα του γνώση (Χατζηγεωργίου, 2004:536).

Ο χάρτης εννοιών είναι μια παράσταση με συσχετισμούς ανάμεσα σε έννοιες (Novak & Gowin, 1984). Οι συσχετισμοί παριστάνουν την οργάνωση δύο ή περισσοτέρων εννοιών. Ένας χάρτης εννοιών μπορεί να χρησιμεύει αφενός ως διδακτικό μέσο, αφετέρου ως εργαλείο μέσω του οποίου μπορεί να αξιολογηθεί η οργάνωση και η κατανόηση των εννοιών μιας συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής αλλά και ενός θέματος. Αν ο χάρτης χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας, ο διδάσκων πρέπει να ξεκινήσει με μια γενική έννοια κάτω από την οποία θα συνδέσει έννοιες πιο ειδικές. Αν ο χάρτης χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης, ο διδάσκων μπορεί, είτε να ζητήσει από τους μαθητές να φτιάξουν ένα χάρτη με βάση αυτά που έχουν διδαχθεί είτε να τους δώσει μια λίστα από ορισμένες έννοιες και να τους ζητήσει να τις συνδέσουν φτιάχνοντας ένα χάρτη. Από την οργάνωση και τις συνδετικές λέξεις που θα χρησιμοποιηθούν στο χάρτη, φαίνεται η οργάνωση των εννοιών στο νου του μαθητή. Μέσω του εννοιολογικού χάρτη μάλιστα, είναι πολύ πιο εύκολη η αξιολόγηση της οργάνωσης των εννοιών στο νου του μαθητή απ' όσο μέσω ενός κειμένου (Χατζηγεωργίου, ό.π.: 517).

Ο Bruner (1960) επιχειρηματολόγησε στο κλασικό έργο του *Η Διαδικασία της Παιδείας,* υπέρ της θέσης ότι «η μάθηση δεν πρέπει απλώς να μας πάει κάπου· πρέπει επίσης να μας επιτρέψει αργότερα να προχωρήσουμε παραπέρα με μεγαλύτερη ευκολία» (σ.17) . Σε οποιαδήποτε γνωστική περιοχή πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία των θεμελιωδών ιδεών. Η διδασκαλία και η μάθηση αυτών των θεμελιωδών ιδεών συνδέεται με τη δομή (σκελετό) της γνώσης των διαφόρων γνωστικών περιοχών. Η δομή, σύμφωνα με τον Bruner, αναφέρεται στις βασικές έννοιες και τους συσχετισμούς μεταξύ τους, καθώς και στις βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν τις γνωστικές περιοχές. Αν ένας μαθητής έχει κατανοήσει βασικές έννοιες και αρχές, θα μπορέσει με μεγαλύτερη ευκολία να συσχετίσει τις διάφορες ιδέες αλλά και να δημιουργήσει νέους συσχετισμούς με νέες έννοιες. Πώς μπορεί να διευκολυνθεί το χτίσιμο της δομής των διαφόρων γνωστικών περιοχών; Αυτό μπορεί να γίνει με την παρουσίαση της γνώσης με τρόπο που να είναι κατανοητός από το μαθητή. Ο τρόπος παρουσίασης χαρακτηρίζεται σύμφωνα με τον Bruner (1966) από τον τρόπο αναπαράστασης της γνώσης, από την οικονομία και από την ισχύ. Ο τρόπος αναπαράστασης (πραξιακός, εικονικός και συμβολικός), η οικονομία και η ισχύς ποικίλουν ανάλογα με τις ηλικίες, με τα μαθησιακά στιλ και τις γνωστικές περιοχές. Η οικονομία αναφέρεται στο ποσό των πληροφοριών που πρέπει να συγκρατήσει και να επεξεργαστεί στο νου του ο μαθητής. Η οικονομία μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τον τρόπο παρουσίασης. Οι περιλήψεις αποτελούν καλό τρόπο παρουσίασης γνώσης με οικονομία. Προφανώς, όσο πιο οικονομικός είναι ο

τρόπος παρουσίασης τόσο πιο ισχυρή η δομή της γνώσης που χτίζεται. Η ισχύς αναφέρεται στην απλότητα του τρόπου παρουσίασης. Μια ισχυρή παρουσίαση είναι στην ουσία μια απλή παρουσίαση που μπορεί εύκολα να κατανοηθεί. Η ισχύς μιας παρουσίασης μπορεί επίσης να αναφέρεται σύμφωνα με τον Bruner, στη *«δυνατότητα, από τη μεριά του μαθητή, να συσχετίζει θέματα, τα οποία με πρώτη ματιά φαίνεται ότι δεν συνδέονται καθόλου»* (Bruner, 1966:48).

Η οργάνωση της γνώσης δεν είναι κάτι εύκολο, γιατί συνεχώς με την απόκτηση νέων πληροφοριών, η οργάνωση αλλάζει και ξαναλλάζει, εντούτοις αποτελεί έντιμη προσπάθεια, από την πλευρά τόσο των διδασκόντων όσο και των μαθητών, που μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση. Βέβαια αυτή η προσπάθεια μας οδηγεί να σκεφθούμε τον κεφαλαιώδη ρόλο της σκοπιμότητας στη διαδικασία της απόκτησης της γνώσης. Παρόλο που η ιδέα της προσδοκίας είναι σίγουρα παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη στη διαδικασία της μάθησης (Τι προσδοκίες δημιουργεί το περιβάλλον του σπιτιού των μαθητών, του σχολείου και της τάξης;) το ερώτημα που απλά δημιουργείται στους μαθητές είναι: «Τι περιμένουμε από το να πάμε σχολείο και να μάθουμε γλώσσα, μαθηματικά και ιστορία;» και οδηγεί σε μια σειρά από ερωτήματα που θα μπορούσαν να συνοψισθούν στο ερώτημα του «γιατί της γνώσης». Αν και αυτό το ερώτημα δεν απαντιέται εύκολα, ή τόσο εύκολα αποκτά ίσως πρωτεύουσα σημασία γιατί ακριβώς η απάντησή του βοηθάει τους μαθητές να βρουν κάποιο σκοπό που αφορά τη μάθηση όλων των γνωστικών αντικειμένων (Χατζηγεωργίου, ό.π.: 296).

Έχουν γίνει προσπάθειες να απαντηθούν τα ερωτήματα που αφορούν στο «τι» της γνώσης, δικαιολογώντας έτσι τις όποιες επιλογές περιεχομένων, και στο «πώς» αποκτιέται ή κατασκευάζεται πιο αποτελεσματικά η γνώση. Μάλιστα το δεύτερο ερώτημα, μέσω της ανάπτυξης αποτελεσματικών μεθόδων φαίνεται να είναι πιο εύκολο και μάλλον πιο «ανώδυνο» να απαντηθεί αφού υπάρχει μια αντικειμενικότητα, κάτι που δεν υπάρχει στην προσπάθεια απάντησης του πρώτου ερωτήματος. Όμως ο μαθητής - δεν έχει λόγο καθόλου σ' αυτές τις απαντήσεις μια και άλλοι σκέφτονται και απαντούν. Το μόνο ερώτημα που ο ίδιος θέλει και επιζητεί να απαντήσει, είναι το «γιατί» να μάθει αυτό που λένε οι άλλοι ότι πρέπει να μάθει. Επειδή δεν μπορούμε να απαντήσουμε τουλάχιστον με ευκολία στο ερώτημα «γιατί», προσπαθούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα «πώς» και έτσι, κάνουμε έρευνες για να βρούμε αποτελεσματικές μεθόδους μάθησης που να εμπλέκεται ενεργά ο μαθητής. Καταστάσεις στη διαδικασία της μάθησης στις οποίες ο μαθητής συνειδητοποιεί ότι ο ίδιος αποτελεί μέρος τους και όχι απλά ότι έχει κληθεί σ' αυτές για να λύσει προβλήματα θέματα ή ασκήσεις που έχει βάλει ο δάσκαλος, προϋποθέτουν κίνητρα κάτι που παραμένει σημαντικό ζήτημα στο χώρο της παιδαγωγικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Aubusel, D.(1960) Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of MeaningfulMaterial, *Journal of Educational Psychology*, 51, pp.267-272.

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ. (2006) Επαναπροσδιορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος στη Σύγχρονη Κοινωνία της Γνώσης και της Κοινωνικής Συνοχής, στο: Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., & Μοδέστου, Μ. (Επιμ), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο, Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.* (Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου).

Barnes, D. (1987) *From communication to curriculum.* (London, Penguin books).

Bruner, J.(1960) Η Διαδικασία της Παιδείας (μτφρ. Χ. Κληρίδη). (Αθήνα, Εκδόσεις Καραβία).

Bruner, J.(1966) *Toward a Theory of Instruction.* (Cambridge, MA, Harvard University Press).

Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: education knowledge and action research.* (London, Falmer Press).

Cole, M., & Engestrom Y. (1993) *A cultural-historical approach to distributed cognition*, in: G. Salomon(Ed.), *Distributed cognition: Psychogical and educational considerations*(Cambridge: Cambridge University Press).

Δανασσής-Αφεντάκης, Αντ.(1992) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, τ.Β', Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης.* (Αθήνα, αυτοέκδοση).

Dewey, J. (1980) *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (μτφρ. Λ. Πολενάκης) .(Αθήνα, Γλάρος).

Dewey, J. (1982) *Το σχολείο και η κοινωνία: δρόμος και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών* (μτφρ. Μ. Μιχαλοπούλου). (Αθήνα, Γλάρος).

Eisner, E. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.)(New York, Macmillan).

Eisner, E. W. (December 2003-January 2004) Preparing for Today and Tomorrow: New Needs, New Curriculum, *Educational Leadership*, 61 (4), pp. 6-10.

Gardner, H. (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* (New York, Basic Books).

Κασσωτάκης, Μ. (2006) *Παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ρεύματα από το 18ο αιώνα μέχρι σήμερα.* (Αθήνα, αυτοέκδοση).

Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2003) *Μάθηση και Διδασκαλία.* Τόμος β΄. (Αθήνα, αυτοέκδοση).

Κοσσυβάκη, Φ.(2003) *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο:προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια, Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα* .(Αθήνα:Gutenberg).

Κουτσελίνη, Μ. (2001).*Ανάπτυξη Προγραμμάτων- θεωρία – Έρευνα – Πράξη.* (Λευκωσία, αυτοέκδοση).

Knuth, R. A., Cunningham, D. J.(1993) Tools for Constructivism, in: T. M. Duffy, J. Lowyck, D.H. Jonassen, (Eds.), *Designing Environments for Constructive Learning* , NATO ASI Series. Series F: Computer and Systems Sciences, 105 (Berlin/Heidelberg, Springer), pp.163-188.

Mayer, R. E. (1987) *Educatlonal psychology: a cognitive acproach.* (Boston, Little,Brown and Company).

Νόβα-Καλτσούνη, Χ.(2010) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. (Αθήνα:Gutenberg).

Novak, J. &Gowin, D.(1984) *Learning How to Learn*. (New York, Cambridge University Press).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011α) *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. (Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Ανασύρθηκε στις 14/5/2014 από: http://digitalschool.minedu.gov.gr.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011β) *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο), Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό* (Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Ανασύρθηκε στις 14/5/2014 από: http://digitalschool.minedu.gov.gr.

Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου στο ΦΕΚ1562, 27 Ιουνίου 2011.

Peters, R. (1966) *Ethics and education.* (London, George Allen and Unwin).

Smith, M. K. (1996, 2000) Curriculum theory and practice, *the encyclopaedia of informal education*, www.infed.org/biblio/b-curric.htm.

Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*.

(London, Heinemann Educational Books).

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* (Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, ED 429 944).

Whitehead, A. N. (1985). *The aims of education.* (New York,The Free Press).

Φουντοπούλου, Μ-Ζ. (2010) *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση*. (Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη).

Χατζηγεωργίου, Γ.(2004) *Γνώθι το Curriculum*.(Αθήνα, Ατραπός).

Η επίδραση της Νέας Αγωγής στη Ρόζα Ιμβριώτη: Εφαρμογές στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών (1937-1940)

Αντωνία Χαρίση

Εκπαιδευτικός Π.Ε, MSc., PhD

xarisi.antonia@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη αυτή εστιάζει στην επίδραση του παιδαγωγικού κινήματος της Νέας Αγωγής στις αντιλήψεις της Ρόζας Ιμβριώτη και στον αντίκτυπο που είχε η επίδραση αυτή στις παιδαγωγικές πρακτικές για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών (1937-1940). Εξετάζει ειδικότερα τις επιδράσεις των κινήσεων που εντάσσονται στο πλαίσιο της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, όπως αυτές διαφαίνονται μέσα από την αρθρογραφία της Ιμβριώτη και παρουσιάζει την εφαρμογή τους στην οργάνωση και τις διδακτικές πρακτικές του σχολείου.

ABSTRACT

This study focuses on the influence of the pedagogical movement of Progressive Education on Rosa Imvrioti's perceptions and how this influence took a shape into pedagogical practices at the Model Special School of Athens (1937-1940). Particularly, it examines the influence of the relevant movements within Reforming Pedagogy, as this is displayed in Imvrioti's correspondence. Finally, it presents their application at the organization and the teaching practices of the school.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδαγωγική σκέψη, οι πρακτικές και η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική σχετίζονται με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο παράγονται. Με βάση αυτό η ανάπτυξη της παιδαγωγικής και οι κατευθύνσεις που αυτή ακολουθεί δεν αποτελούν απρόβλεπτο και τυχαίο γεγονός, αλλά αποτέλεσμα πολλών και μακροχρόνιων διεργασιών. Στις διεργασίες αυτές σημαντικό ρόλο παίζουν τόσο τα άτομα που έχουν ηγετικό ρόλο όσο και τα διάφορα κινήματα.

Σύμφωνα με την Ιμβριώτη, στο τέλος του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου η βιομηχανική ανάπτυξη βελτίωσε την «εξωτερική ζωή» των ανθρώπων, αλλά οι επεμβάσεις στο φυσικό περιβάλλον, η αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων, η μαζικοποίηση και η

μηχανοποίηση της ζωής προκάλεσε την αίσθηση σε πολλούς ότι κινδύνευε η εσωτερική τους ύπαρξη, γεγονός που οδήγησε σε κρίση αξιών και ανασφάλεια (Ιμβριώτη, 1930).

Έτσι εμφανίστηκε η «Νέα Αγωγή» ή «Προοδευτική Αγωγή» ή «Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική» με μια σειρά προτάσεων που στόχευαν στην ανανέωση του σχολείου και της εκπαιδευτικής πρακτικής. Το κίνημα αυτό αποτέλεσε την κοινή συνισταμένη άλλων κινήσεων όπως ήταν η «Κίνηση της Νεολαίας», η «Κίνηση της Καλλιτεχνικής Αγωγής», η «Παιδοκεντρική Παιδαγωγική», τα «Εξοχικά Παιδαγωγεία» και το «Σχολείο Εργασίας». Το κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής άσκησε μεγάλη επίδραση σε πολλούς Έλληνες παιδαγωγούς, όπως τον Α. Δελμούζο, τον Δ. Γληνό, την Μ. Αμαριώτου, τη Ρόζα Ιμβριώτη, κ.ά. (Μαρτίνου-Κανάκη, 2007)

2. ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

2.1. Η ΚΙΝΗΣΗ ΤΗΣ ΝΕΟΛΑΙΑΣ

Το κίνημα της νεολαίας που εμφανίστηκε στη Γερμανία στα τέλη του 19ου αιώνα και τελείωσε με την άνοδο στην εξουσία των Εθνικοσοσιαλιστών του Χίτλερ το 1933, φαίνεται ότι έπαιξε αποφασιστικό ρόλο στην εμφάνιση της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, η οποία ήταν μια αυτόνομη κίνηση για την απελευθέρωση της νεολαίας από την αστική ζωή των ενηλίκων που περιείχε τη διαμαρτυρία ενάντια στην αστική κοινωνία, τις εξουσιαστικές συνήθειές της, τις ταξικές προκαταλήψεις, τη διπλή ηθική της σε σχέση με τα δύο φύλα και οτιδήποτε νόθο και ψεύτικο. Παρουσίαζε μια πλούσια και πολύμορφη εικόνα νεανικής ζωής μέσα σε κοινότητες και συνδέσμους. Έδινε έμφαση σε ένα νέο τρόπο επικοινωνίας με πεζοπορίες, ταξίδια, ειδικές φορεσιές, μουσική, ελεύθερη σχέση επικοινωνίας ανάμεσα στα δύο φύλα, συνεκπαίδευση στα σχολεία, αλλά και την πίστη σε αρχηγούς, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα την απολίτικη στάση απέναντι στην πολιτεία και την κοινωνία (Ιμβριώτη, 1930).

Οι νεολαιίστικες κινήσεις που δημιουργήθηκαν όπως οι «Φίλοι της Φύσης», τα «Αποδημητικά Πουλιά», οι πρόσκοποι, οι μαθητικοί και φοιτητικοί σύνδεσμοι, είχαν ως αφετηρία τους τα «Αποδημητικά Πουλιά», που ιδρύθηκαν το 1896. Την κίνηση, που προωθούσε έναν εναλλακτικό τρόπο ζωής, ενθάρρυναν παιδαγωγοί και γονείς. Το κίνημα αυτό της νεολαίας θεωρούσε το δημόσιο σχολείο εκπρόσωπο μιας ξεπερασμένης παιδαγωγικής. Ωστόσο, η δράση του περιορίστηκε στα μεταρρυθμιστικά σχολεία και στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου. Ειδικότερα, επικεντρώθηκε στη συναναστροφή εκπαιδευτικού και μαθητών και στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και συντροφικότητα μεταξύ τους αναδεικνύοντας το σχολείο σε χώρο κοινοτικής ζωής όπου αποκτούσε νόημα η συνυπευθυνότητα των μαθητών και η αυτοαγωγή, ενώ αναδεικνυόταν σε βασική παιδαγωγική θέση η αρχή ότι η μάθηση πρέπει να βασίζεται στο βίωμα που αποκτιέται με την αυτενέργεια (Κοντομήτρος, 2006). Οι ιδέες αυτές εισχώρησαν στην οργάνωση του σχολείου και επηρέασαν τη σχολική ζωή (Μαρτίνου-Κανάκη, 2007).

Η Ρόζα Ιμβριώτη που γνώρισε το κίνημα στη διάρκεια των σπουδών της στη Γερμανία, το 1928-1930, έγραψε χαρακτηριστικά: «ωραιότερο, ευγενικώτερο αλλά και πλουσιώτερο σε άμεσα αποτελέσματα κίνημα ο αιώνας μας ως τώρα δεν έχει δείξει. Είναι το μόνο κίνημα που μπορεί να χαρακτηριστή ως νέο στην ανθρώπινη μας ιστορία… Τούτη η

αντίδραση στο παλαιό σχολείο, το παραδομένο, και γενικά στο πνεύμα που κατάπνιγε το παιδί ήταν σαν σίφουνας» (Ιμβριώτη, 1931β, σ. 266).

2.2. ΟΙ ΚΙΝΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Οι στόχοι του κινήματος της νεολαίας διοχετεύτηκαν δυναμικά στην κίνηση της Καλλιτεχνικής Αγωγής που αποτέλεσε ένα από τα βασικά ρεύματα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής που επεδίωκε την ανανέωση του σχολείου και της αγωγής μέσα από την τέχνη.

Στην κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής δυνάμεις από το χώρο της τέχνης και της παιδαγωγικής συνδέθηκαν με δυνάμεις από τον κόσμο της χειροτεχνίας και των καλλιτεχνικών επαγγελμάτων με σκοπό να δώσουν τη δυνατότητα στη νεολαία να βρει νόημα στην προσωπική διαμόρφωση και στις ψυχικές αξίες ασκώντας ταυτόχρονα μια αυστηρή κριτική στην κουλτούρα της εποχής (Ρεμπλέ, 1992). Η καλλιτεχνική αγωγή επηρέασε τη σχολική ζωή και την οπτική της διδασκαλίας των μαθημάτων, κυρίως του μαθήματος της ζωγραφικής, της μουσικής και της γραπτής έκφρασης, ενθαρρύνοντας την καλλιτεχνική έκφραση μέσα στο σχολείο (Κοντομήτρος, 2006).

Εκτός όμως από την Καλλιτεχνική Αγωγή, μια άλλη κίνηση, η Παιδοκεντρική Παιδαγωγική αναπτύχθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Βασίστηκε σε παιδαγωγικές και ψυχολογικές αντιλήψεις της εποχής και οδήγησε σε έντονη κριτική του «παλιού σχολείου» το οποίο απέρριπτε ως αναχρονιστικό. Ταυτόχρονα εμφανίστηκαν διάφορες ριζοσπαστικές μεταρρυθμιστικές προτάσεις που αφορούσαν στην αγωγή και τη διδασκαλία (Μαρτίνου-Κανάκη, 2007).

Η αρχή της Παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής αποτέλεσε μια μοναδική σε είδος και έμφαση στροφή προς το παιδί, το οποίο έγινε αφετηρία και σημείο αναφοράς κάθε αγωγής και μόρφωσης. Η στροφή αυτή ονομάστηκε «Κοπερνίκεια ανατροπή» (Μαρτίνου-Κανάκη, 2007), καθώς επίκεντρο όλων των παιδαγωγικών ενεργειών αντί του δασκάλου έγινε το παιδί. Η νέα αυτή στάση απέναντι στο παιδί δημιούργησε την κίνηση «από το παιδί» (vom Kinde aus) η οποία ενσωματώθηκε σε κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια ή ιδέα της εποχής (Κοντομήτρος, 2006). Σύμφωνα με αυτήν, η αγωγή του παιδιού μπορούσε να γίνει απλή «εξέλιξη» και «ελεύθερη ανάπτυξη», αρκεί ο παιδαγωγός να παρενέβαινε όσο το δυνατόν λιγότερο στην ανάπτυξή του και να παραμέριζε όσο το δυνατόν περισσότερο τα εμπόδια εκείνα που δημιουργούσαν προβλήματα σε αυτήν. Μια από τους κύριους εκπρόσωπους της κίνησης ήταν η Maria Montessori (Μαρτίνου-Κανάκη, 2007).

2.3. ΤΑ ΕΞΟΧΙΚΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΕΙΑ

Οι απόψεις της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής βρήκαν πεδίο εφαρμογής στα Εξοχικά Παιδαγωγεία που ιδρύθηκαν στη Γερμανία στο τέλος του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, πρώτα από τον H. Lietz και στη συνέχεια από τον G. Wyneken, τον P. Gehheb, κ.ά. Η κίνηση αυτή άσκησε έντονη κριτική στον αστικό τρόπο ζωής στη μεγαλούπολη και ειδικότερα στην ανεπάρκεια του δημόσιου σχολείου το οποίο στηριζόταν στη νοησιαρχία και τον δασκαλοκεντρισμό.

Τα σχολεία αυτά ήταν «ιδιότυπα», ιδιωτικού χαρακτήρα και λειτουργούσαν ως οικοτροφεία. Βρίσκονταν στην εξοχή, μακριά από τις μεγαλουπόλεις, μέσα σε ευχάριστο περιβάλλον. Προτεραιότητά τους ήταν η διαπαιδαγώγηση της νεολαίας σε μια πνευματικά και οικονομικά αυτόνομη κοινότητα. Ο σκοπός της αγωγής που παρεχόταν εκεί ήταν «κοινωνικός», «ηθικός» και «θρησκευτικός» με έντονο συχνά τον εθνικό-γερμανικό του χαρακτήρα (Μαρτίνου-Κανάκη, 2007).

Σκοπός του Lietz που εισήγαγε πρώτος το θεσμό ήταν να αλλάξει την κοινωνία. Να δώσει νέο νόημα στην αγωγή με την αντικατάσταση του σχολείου της μάθησης με το σχολείο της αγωγής, όπου οι μαθητές θα μάθαιναν τη ζωή. Ο Wyneken και ο Geheeb συνεργάστηκαν για ένα διάστημα με τον Lietz και στη συνέχεια, αφού διαφώνησαν μαζί του, ίδρυσαν δικό τους Παιδαγωγείο, την «Ελεύθερη Σχολική Κοινότητα» του Wickersdorf, η οποία βρήκε άμεση και μεγάλη απήχηση (Δημαράς, 1985). Το σχολείο αυτό θεωρήθηκε ως η πιο ριζοσπαστική σχολική προσπάθεια στη Γερμανία και γι' αυτό συγκέντρωσε το ενδιαφέρον των σύγχρονών του παιδαγωγών. Λίγο αργότερα, μετά από ρήξη με τον Wyneken, ο Geheeb αποχώρησε από το Παιδαγωγείο και ίδρυσε την Odenwaldschule, όπου εφάρμοσε την πλήρη συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών και δημιούργησε μια κοινοτική ζωή στηριγμένη στις πιο προοδευτικές πρακτικές της εποχής του (Ιμβριώτη, 1931δ).

Τα σχολεία αυτά, που λειτούργησαν έξω από τα πλαίσια και τους περιορισμούς του κρατικού συστήματος, ιδρυμένα από παιδαγωγούς με έμπνευση και οράματα, εξέφρασαν το καθένα μια ξεχωριστή ιδεολογία. Στα Παιδαγωγεία του Lietz, μετά το θάνατό του, υπερτονίστηκε η γερμανικότητα με αποτέλεσμα αργότερα να ενταχθούν στο ναζιστικό κίνημα. Αντίθετα το σχολείο του Wyneken στη δεκαετία του 1920, επηρέασε ακόμη και τη διαμόρφωση της σοβιετικής παιδαγωγικής σκέψης, καθώς απόκτησε μεγάλη φήμη ως προοδευτικό σχολείο που εφάρμοζε συνειδητά δημοκρατικές αρχές και πρόβαλε αντικαπιταλιστικές θέσεις. Το ναζιστικό καθεστώς έκλεισε το σχολείο το 1933. Το σχολείο του Geheeb, που διατηρούσε στενές σχέσεις με τους γερμανούς σοσιαλιστές, μεταφέρθηκε από τον ίδιο το1934 στην Ελβετία για να μη συμβιβαστεί με το ναζιστικό καθεστώς (Χαρίση, 2013).

Τα σχολεία των Lietz, Wyneken και Geheeb, και πολλά άλλα λιγότερο γνωστά, πρότειναν και εφάρμοσαν παιδαγωγικές αρχές οι οποίες αργότερα έγιναν η βάση για τη διαμόρφωση εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ κάποιες άλλες παρέμειναν μέχρι και σήμερα ζητούμενο. Η κοινωνική παιδαγωγική, το ελαστικό σχολείο, το παραγωγικό σχολείο, η αντιαυταρχική εκπαίδευση, οι σχολικές κοινότητες, οι σχολικοί συνεταιρισμοί αποτέλεσαν μέρος των εννοιών της φιλοσοφίας της Νέας Αγωγής (Χαρίση, 2013).

Τα Εξοχικά Παιδαγωγεία την περίοδο του μεσοπολέμου έγιναν σημείο αναφοράς για πολλούς Έλληνες παιδαγωγούς που σπούδασαν στη Γερμανία, όπως ο Μ. Παπαμαύρος (Παπαμαύρος, 1920), ο Α. Δελμούζος (Κοντομήτρος, 2006), ο Δ. Γληνός (Ηλιού, 1983), κ.ά.

Η Ιμβριώτη κατά την παραμονή της στη Γερμανία από το 1928 έως και το 1930 επισκέφτηκε τα εξοχικά παιδαγωγεία του Leitz, το σχολείο του Wyneken, την Odenwaldschule του Geheeb και την Gemeinschaftsschule του Paulsen (Ιμβριώτη, 1931γ, 1931δ). Μάλιστα, η καινοτομία της συνεκπαίδευσης του Παιδαγωγείου της Odenwaldschule της προκάλεσε μεγάλη εντύπωση. Ωστόσο, παρά το θαυμασμό της για τα Εξοχικά Παιδαγωγεία της Γερμανίας που κατέγραψε στην αρθογραφία της, δεν παρέλειψε να επισημάνει ότι, αν και απομακρύνουν τα παιδιά από την κοινωνία για να αναπτυχθούν

ελεύθερα από τις διάφορες επιδράσεις, αυτή είναι και η αδυναμία τους, γιατί «Δημιουργούν μια ψεύτικη ατμόσφαιρα ζωής στα παιδιά. Ζητούν να φτιάσουν ανθρώπους, αλλά ανθρώπους έξω τόπου και χρόνου» (Ιμβριώτη, 1931δ, σ. 379).

2.4. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Από όλα τα ρεύματα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, η κίνηση του Σχολείου Εργασίας άσκησε τεράστια επίδραση στο σχολικό σύστημα και απόκτησε μεγάλη δημοτικότητα, ειδικά μετά το 1918. Με τον όρο «Σχολείο Εργασίας» άλλοι τόνιζαν τη χειρωνακτική εργασία και άλλοι την πνευματική αυτενέργεια. Την χειρωνακτική εργασία την έβλεπαν είτε από τη σκοπιά της επαγγελματικής προετοιμασίας είτε από την σκοπιά της οικονομικής χρησιμότητας του παιδιού (Ρεμπλέ, 1992). Ο όρος «Σχολείο Εργασίας» ταυτίστηκε τελικά με όλη τη γερμανική μεταρρυθμιστική παιδαγωγική κίνηση για το νέο σχολείο, ενώ οι εκπρόσωποι της γερμανικής Νέας Αγωγής το θεώρησαν σχολείο του μέλλοντος (Μαρτίνου-Κανάκη, 2007).

Κυριότεροι εκπρόσωποι του Σχολείου Εργασίας θεωρούνται ο G. Kerschensteiner και ο H. Gaudig οι οποίοι το προσέγγιζαν από δύο διαφορετικές κατευθύνσεις. Η κατεύθυνση που εκπροσωπήθηκε από τον Kerschensteiner εισήγαγε την εργασία του χεριού στο σχολείο ως μέσο για τη γενική μόρφωση του μαθητή και την επαγγελματική προετοιμασία του. Η κατεύθυνση που εκφράστηκε με τον Gaudig εννοούσε ως σχολείο εργασίας την «αρχή της ελεύθερης πνευματικής εργασίας» (Μαρτίνου-Κανάκη, 2007).

Κεντρικός όρος της παιδαγωγικής του Kerschensteiner ήταν η εργασία η οποία δεν αφορούσε μόνο στην ενέργεια των χεριών αλλά και στις πνευματικές δραστηριότητες του ανθρώπου, καθώς επρόκειτο για την αυτενεργό, συνολική, συγκεκριμένη, δημιουργική δραστηριότητα που επιδίωκε το καλύτερο αποτέλεσμα. Σκοπός του σχολείου ήταν η «μόρφωση χρήσιμων πολιτών», αφού χρήσιμος πολίτης μιας πολιτείας ήταν αυτός που ασχολούνταν με κάποια εργασία. Για τον λόγο αυτόν το σχολείο όφειλε να συνηθίσει το άτομο να αντιμετωπίζει την επαγγελματική του απασχόληση ως αξίωμα που ωφελούσε το ίδιο αλλά και την κοινωνία (Μαρτίνου-Κανάκη, 2007).

3. Η ΡΟΖΑ ΙΜΒΡΙΩΤΗ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στη Γερμανία επηρέασαν τους ελληνικούς παιδαγωγικούς κύκλους οι οποίοι σταδιακά αποδέχτηκαν την αναγκαιότητα εισαγωγής των αρχών της Νέας Αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση και το Σχολείο Εργασίας εμφανίστηκε προς στιγμήν ως η μόνη λύση στα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης (Χαρίση, 2013).

Η Ρόζα Ιμβριώτη συμμετείχε ενεργά στις εκπαιδευτικές εξελίξεις της εποχής του μεσοπολέμου. Από το 1917 αποτέλεσε σημαντικό στέλεχος του Εκπαιδευτικού Ομίλου, στις τάξεις του οποίου συντάχθηκε με τους δημοτικιστές παιδαγωγούς που επεδίωκαν μια ουσιαστική προοδευτική μεταρρύθμιση του ελληνικού σχολείου και ιδιαίτερα με τον Γληνό

και το Δελμούζο από τους οποίους επηρεάστηκε καθοριστικά. Στην εκπαιδευτική αρθρογραφία της αναφέρονταν συνεχώς στο θέμα της εκπαίδευσης του λαού. Ασκούσε αυστηρή κριτική στο σχολείο που δεν εκπλήρωνε το σκοπό του απέναντι στη «λαϊκή μάζα» και δεν ανταποκρίνονταν στις πραγματικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και των ανθρώπων της. Η ίδια, ήδη από το 1922, γνώρισε τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και επηρεάστηκε από σημαντικούς εκπροσώπους του κινήματος της Νέας Αγωγής, ενώ η συμμετοχή της στον Εκπαιδευτικό Όμιλο την έπεισε ότι η βασική εκπαίδευση του ελληνικού λαού θα έπρεπε να ευθυγραμμιστεί με τις αρχές του Σχολείου Εργασίας (Χαρίση, 2013).

Οι αντιλήψεις της Ιμβριώτη για το σκοπό του λαϊκού σχολείου και το σχολείο εργασίας αναπτύχθηκαν σε άρθρο που δημοσίευσε το 1922 με τίτλο «Το Σχολείο της Εργασίας». Μετά από μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία του σχολείου αναφέρεται στο σκοπό του συγκεκριμένου σχολείου με βάση το έργο του Kerschensteiner «Έννοια του Σχολείου της Εργασίας» (Kerschensteiner, 1916). Αφού απορρίπτει το ελληνικό δημοτικό σχολείο συγκρίνοντάς το με το «σχολείο της Δύσης» ως αναχρονιστικό, επισημαίνει, ότι είναι απαραίτητο το παιδί να συνειδητοποιήσει εκτός από την πνευματική εργασία και τη χειρωνακτική ως στοιχείο κοινωνικής ευημερίας. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι το «Σχολείο Εργασίας» έπρεπε να εφαρμοστεί και στην Ελλάδα, καθώς η εφαρμογή του θα εξίσωνε τη σωματική εργασία με την πνευματική, θα ανέπτυσσε τις σωματικές δεξιότητες του μαθητή, θα εξασκούσε το νου και τη σκέψη του στην πράξη και τέλος θα συνέβαλε δυναμικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του, ώστε να γίνει ωφέλιμος κοινωνικά (Ιμβριώτη, 1922).

Σε άρθρα της που δημοσιεύτηκαν από το Δεκέμβριο του 1930 έως τον Απρίλιο του 1931 στο *Δελτίο Ο.Λ.Μ.Ε.* και έχουν τον τίτλο «Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμισις εν Γερμανία» και ως υπότιτλο «Εντυπώσεις από μιαν τριετή εκπαιδευτικήν παραμονήν της καθηγητρίας κ. Ρόζας Ιμβριώτου» (Νούτσος, 2011), αναφέρεται στις επισκέψεις της σε διάφορα σχολεία της Γερμανίας κατά τις σπουδές της εκεί και τις εμπειρίες της από την εφαρμογή των σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων της γερμανικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και του Σχολείου Εργασίας.

Για την Ιμβριώτη «το μεγαλύτερο απόχτημα της παιδαγωγικής, αλλά και γενικά της κοινωνίας» είναι η «εσωτερική διαρρύθμιση του σχολείου σε 'σχολείο εργασίας'» (Ιμβριώτη, 1931β, σ. 265). Όπως υποστηρίζει, «μόνο στη δράση ολοκληρώνεται ο άνθρωπος, γιατί είναι ον δημιουργικό» και το σχολείο εργασίας «με τη χαρά για την πράξη, θα οδηγήσει σιγά-σιγά στην ηθική πράξη» και στη «μόρφωση της θέλησης». Αντίθετα, θεωρεί ότι το παραδοσιακό σχολείο στην Ελλάδα, το Ερβαρτιανό, κρατούσε τα παιδιά πολλές ώρες δίχως δουλειά και τα δίδασκε γνώσεις δίχως ενδιαφέρον, προσπαθώντας να πετύχει την ηθικοποίησή τους με αυταρχικότητα και εκφοβισμό και με μεθόδους που θεωρούνταν ξεπερασμένες και αντιπαιδαγωγικές (Ιμβριώτη, 1936).

Σύμφωνα με την Ιμβριώτη, πυρήνας του Σχολείου Εργασίας δεν είναι η αίθουσα και η διδασκαλία, αλλά το εργαστήριο και η σωματική και πνευματική εργασία, όπου με την αυτενέργεια αναπτύσσονται όλες οι ικανότητες του παιδιού και επιτυγχάνεται η μόρφωση του χαρακτήρα του (Ιμβριώτη, 1931β). Στο σχολείο αυτό αλλάζει και η μέθοδος, αφού «όλες οι πνευματικές ικανότητες, η παρατήρηση, η ανακάλυψη και η διατύπωση των προβλημάτων, η κατά σκοπό ενέργεια, η εύρεση των μέσων για την επιτυχία, η σύνθεση, η κρίση, η προσαρμογή, ευρίσκονται σε διαρκή άσκηση. Δεν πρέπει να νομίσει κανείς πως το νέο σχολείο περιφρονεί τις γνώσεις… Αντί να αποχτήσει το παιδί μηχανικά μερικές γνώσεις,

κομματιαστά, δογματικά… εδώ πλησιάζει μόνο του το υλικό, θέτει μόνο του τους σκοπούς, επεξεργάζεται ελεύτερα το υλικό, δοκιμάζει επιτυχίες ή αποτυχίες και στο τέλος οικειοποιείται, ζη εσωτερικά κείνο που μαθαίνει» (Ιμβριώτη, 1931β, σ. 269).

Η Ιμβριώτη κατά την παραμονή της στη Γερμανία επισκέφτηκε αρκετά από τα σχολεία που λειτουργούσαν με βάση τις αρχές του Σχολείου Εργασίας, όπως τα Εξοχικά Παιδαγωγεία του Leitz, τα σχολεία του Wyneken, του Geheeb και του Paulsen. Στην αρθρογραφία της εξέφρασε την ευχή όλα όσα είδε στη Γερμανία να εφαρμοστούν και στην Ελλάδα. Με βάση όμως την εμπειρία της από το Μαράσλειο, αντιλαμβάνονταν πλήρως ότι οι μεγάλες αλλαγές δεν γίνονται σε μικρό χρονικό διάστημα και χωρίς δυσκολίες. Όπως επισημαίνει: «σημαίνουν αλλαγή και μεταβολή του παλαιού άνθρωπου σε νέο. Σημαίνουν αγώνα με τον ίδιο τον εαυτό σου», αφού «πρέπει να πετάξεις ό, τι πίστεψες, ό, τι αγάπησες και τέτιοι αγώνες είναι δύσκολοι και πονούν» (Ιμβριώτη, 1931β, σ. 270).

Οι παιδαγωγικές απόψεις που εξέφρασε στην αρθρογραφία της περιόδου 1930-1936 ήταν παρόμοιες με αυτές που εξέφρασε αρκετά χρόνια πριν στα άρθρα της για τη μέθοδο διδασκαλίας της ιστορίας. Τις απόψεις αυτές προσπάθησε να εφαρμόσει στο Μαράσλειο προκαλώντας γύρω της τη λυσσαλέα αντίδραση των συντηρητικών πολιτικών και κοινωνικών κύκλων και παιδαγωγών. Τελικά τις περισσότερες από αυτές που αφορούσαν στο Σχολείο Εργασίας, τις εφάρμοσε αργότερα, το 1937 ως διευθύντρια, στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών (Π.Ε.Σ.Α.) (Χαρίση, 2013. Ρεπούση, 2012).

4. Η ΙΔΡΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ (Π.Ε.Σ.Α.)

Το πρώτο σχολείο για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές ιδρύθηκε στην Ελλάδα με τον Αναγκαστικό Νόμο (Α.Ν.453) της 26/30 Ιανουαρίου του 1937 με την επωνυμία «Σχολείον Ανωμάλων και Καθυστερημένων Παίδων». Ο Α.Ν. 1049 της 22/27 Ιανουαρίου του 1938 μετονόμασε το σχολείο σε Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών (Π.Ε.Σ.Α.) με παρέμβαση της Ρόζας Ιμβριώτη (Καλαντζής, 1985), πρώτης διευθύντριάς του, η οποία θεώρησε τον όρο «Σχολείον Ανωμάλων», απάνθρωπο και αντικοινωνικό (Ιμβριώτη, 1937).

Το Π.Ε.Σ.Α. άρχισε να λειτουργεί στο Λαϊκό Γυμναστήριο της Near East τον Μάιο του 1937 και από την πρώτη Δεκεμβρίου του 1937 στο νέο κτήριό του στο χώρο του σκοπευτηρίου της Καισαριανής (Ιμβριώτη, 1938β). Το σχολείο ήταν ημιυπαίθριου τύπου και κτίστηκε με βάση τα σχέδια και τις υποδείξεις του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και τις υγιεινολογικές αντιλήψεις του Γραφείου της Σχολικής Υγιεινής (Λαμπαδάριος, 1937).

Η Ιμβριώτη, επηρεασμένη από τις αρχές της γερμανικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, προσπάθησε να οργανώσει το σχολείο σύμφωνα με τις πιο σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις της εποχής της. Τα Εξοχικά Παιδαγωγεία της Γερμανίας επηρέασαν καθοριστικά την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Η εσωτερική διαρρύθμισή του ήταν καινοτόμα, οι αίθουσες διδασκαλίας θύμιζαν περισσότερο εργαστήρια, ενώ υπήρχε η πρόβλεψη να λειτουργήσει αργότερα και οικοτροφείο. Έτσι, το οίκημα χτίστηκε με όλους τους απαραίτητους χώρους, εξωτερικούς και εσωτερικούς, οι οποίοι του επέτρεπαν να λειτουργήσει ως Σχολείο Εργασίας (Ιμβριώτη, 1938β).

Η Ιμβριώτη θεωρούσε ως κύριο αξίωμα, λόγω και της ιδιαίτερης κατάστασης των μαθητών την εργασία, η οποία μπορούσε να αποτελέσει την κινητήρια δύναμη σε όλη τη διδακτική και μορφωτική του προσπάθεια. Μέσα από αυτήν πίστευε ότι θα προσφέρονταν στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση και συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές απλοί τρόποι προσαρμογής στην κοινωνική ζωή, ενώ ο ισχυρός ερεθισμός όλων των αισθήσεων «δια του παρεχόμενου εκάστοτε υλικού» θα μπορούσε να αποτελέσει, τον μοναδικό «επιτυχή τρόπο διδασκαλίας» (Ιμβριώτη, 1938β, σ. 24).

Ως πυρήνα της εργασίας του σχολείου θεωρούσε τη σωματική και πνευματική εργασία των μαθητών στην κατάλληλα διαμορφωμένη τάξη-εργαστήριο. Στην τάξη αυτή με την αυτενέργεια θα αναπτύσσονταν όλες οι ικανότητες του παιδιού και θα επιτυγχάνονταν η μόρφωση του χαρακτήρα του. (Ιμβριώτη, 1938α).

4.1. Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ Π.Ε.Σ.Α.

Με βάση τις απόψεις της για το Σχολείο Εργασίας, η Ιμβριώτη εφάρμοσε στο Π.Ε.Σ.Α. ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που περιόριζε τη διδακτέα ύλη και προσάρμοζε τα κέντρα ενδιαφέροντος σε θέματα που αφορούσαν την καθημερινότητα του μαθητή. Τα θέματα παρουσιάζονταν πάντα με βάση το συγκεκριμένο σε μια προσπάθεια να αφομοιωθούν οι απαραίτητες αφηρημένες έννοιες μέσα από συγκεκριμένες εποπτικές εμπειρίες.

Όπως υποστήριζε η ίδια: «Τίποτα δε δίνουμε που δε θα περάσει πρώτα από το χέρι και το μάτι ή καλύτερα που δε θα έχει όσο το δυνατό περισσότερες λαβές: οπτικές, ακουστικές, απτικές, συναισθηματικές, βουλητικές για να σχηματιστεί καθαρή και σωστή η έννοια» (Ιμβριώτη, 1939, σ. 135).

Για να επιτευχθεί η μάθηση, ως βασική μέθοδος διδασκαλίας του σχολείου επιλέχθηκε η Decroly που στηρίζεται στα κέντρα ενδιαφέροντος τα οποία πηγάζουν από τις άμεσες ανάγκες και το περιβάλλον του μαθητή (Χαρίση, 2013). Η μέθοδος Decroly εφαρμόστηκε στο Π.Ε.Σ.Α. με τον ίδιο τρόπο που εφαρμόστηκε λίγα χρόνια πριν στο Α΄ Πρότυπο Δημοτικό σχολείο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (Παπαναστασίου, 1985) και στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στο οποίο επόπτευε ο Δελμούζος (Τερζής, 2006). Βέβαια, δεν ακολουθήθηκε με αυστηρότητα και δεν εφαρμόστηκε με τον ίδιο τρόπο που εφαρμόστηκε από τον Decroly στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση του «Ινστιτούτου Ειδικής Εκπαιδεύσεως» και στους μαθητές του σχολείου γενικής αγωγής του Ermitage (Παπαναστασίου, 1985).

Η Ιμβριώτη αναφέρει: «Απηλλάξαμεν αυτήν ωρισμένων υπολειμμάτων της παλαιάς διδακτικής και προσηρμόσαμεν τα κέντρα ενδιαφέροντος εις τα ελληνικά πράγματα» (Ιμβριώτη, 1940, σ. 33). Τα πλαίσια εργασίας συμπληρώθηκαν από πολλούς διδακτικούς περιπάτους που προηγούνταν κάθε διδακτικής ενότητας με σκοπό τη συλλογή παρατηρήσεων από τους μαθητές. Το όλο πρόγραμμα στηρίχτηκε στην συγκεντρωτική διδασκαλία την οποία ανέλαβαν «προπαιδευμένοι» δάσκαλοι. Η διδασκαλία αρχικά ήταν σχεδόν ατομική και με πολύ μεγάλη προσπάθεια στη διάρκεια του σχολικού έτους γίνονταν ομαδική. Επειδή η νοητική κατάσταση των μαθητών εμπόδιζε «τη συχνή μεταπήδηση από το ένα διδαχτικό περιεχόμενο σε ολότελα διαφορετικό» (Ιμβριώτη, 1939, σ. 143) και «Η γρήγορη κούραση, η

νευρικότητα, η υπερκινητικότητα, η νωθρότητα, το δυσκίνητο, η αδιαφορία» αποτελούσαν «το φριχτό χάος» που ο δάσκαλος αγωνίζονταν να του δώσει μορφή, το συγκεκριμένο και η «εκτέλεση» από κάθε μαθητή και της πιο μικρής λεπτομέρειας ήταν τα βασικά αιτήματα της διδασκαλίας, για να κατορθώσουν τα παιδιά να κατακτήσουν αυτό που τους διδάσκονταν (Ιμβριώτη, 1939, σ. 134).

Στο Π.Ε.Σ.Α εφαρμόστηκαν επίσης οι διδακτικές αρχές της Montessori που ήταν κατάλληλες για την εκπαίδευση παιδιών με νοητική καθυστέρηση, με σκοπό να αποδοθεί πρωταρχική σημασία στην αισθητηριακή και κινητική αγωγή και μεγάλη βαρύτητα στη σκόπιμη εργασία του παιδιού. Όπως η Montessori έτσι και η Ιμβριώτη υποστήριζε ότι η ανάπτυξη του παιδιού οδηγούσε από το χάος στην τάξη και από τις αισθήσεις στον εσωτερικό κόσμο και η πορεία της καθιστούσε απαραίτητη την άσκηση των αισθήσεων στο αντίστοιχο υλικό (Μαρτίνου-Κανάκη, 2007), ενώ ο ρόλος του δασκάλου, αν και σημαντικός, έπρεπε να έρθει τρίτος στην αγωγή και τη διδασκαλία, μετά τη φύση του παιδιού και τα υλικά διδασκαλίας (Μοντεσσόρι, 1980).

Η σωματική αγωγή και η σωματική εργασία αποτέλεσαν επίσης τα μέσα για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς χρησιμοποιήθηκαν «όχι μόνο σαν θεραπευτικά για την κινητική αδυναμία και την αδεξιότητα ή βοηθητικά για τις γνώσεις, μα το πιο πολύ για τη βαθιά μορφωτική επίδραση που έχουν στην ψυχή» (Ιμβριώτη, 1938β, σ. 24). Η σωματική εργασία που εφαρμόστηκε στο σχολείο μέσα από την χειροτεχνία, την κηπουρική, την ζωοτροφία και την επαγγελματική προπαρασκευή στηρίχτηκε σε φυσιολογικές και ψυχολογικές βάσεις με τη μορφή του παιχνιδιού και της μίμησης. Βασική διδακτική πρακτική αποτέλεσε η επανάληψη με σκοπό να εκπαιδευτεί ο μαθητής στην πειθαρχημένη ζωή και εργασία. Η νοητική όμως και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών δυσκόλευε την πειθαρχία, ενώ το μόνο που τους επηρέαζε ήταν «το παράδειγμα, η μηχανική, συχνή και σχολαστική εκτέλεση μιας ορισμένης ενέργειας και η ίδια πάντα στάση στα ίδια περιστατικά» (Ιμβριώτη, 1939, σ. 136).

Για τον λόγο αυτόν, το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο Π.Ε.Σ.Α. περιόριζε κατά πολύ την διδακτέα ύλη και προσάρμοζε τα κέντρα ενδιαφέροντος στην καθημερινότητα του παιδιού. Τα θέματα παρουσιάζονταν πάντα με βάση το συγκεκριμένο σε μια προσπάθεια να αφομοιωθούν οι απαραίτητες αφηρημένες έννοιες με συγκεκριμένες εποπτικές εμπειρίες, ενώ αποφεύγονταν να δοθούν γνώσεις οι οποίες δεν θα χρησιμοποιούνταν ποτέ (Ιμβριώτη, 1939).

Ειδικότερα, το σχολείο χωρίστηκε σε τρεις βαθμίδες. Από βαθμίδα σε βαθμίδα υπήρχε κινητικότητα των μαθητών, αφού μπορούσαν να προαχθούν ή να υποβιβαστούν ανάλογα με την αξιολόγηση των ικανοτήτων τους σε όλη τη διάρκεια του έτους.

4. 2. Η ΠΡΟΒΑΘΜΙΔΑ

Η προβαθμίδα είχε μορφή νηπιακή. Εκεί γίνονταν πλούσια, επίμονη, αδιάκοπη άσκηση της προσοχής και των αισθήσεων με παιχνίδια ατομικά και ομαδικά, με δραστηριότητες στην ύπαιθρο και παρατήρηση της φύσης για να μπορέσουν οι μαθητές να μάθουν τις μορφές, τα

χρώματα, τα μεγέθη και τον προσανατολισμό στο χώρο και το χρόνο. Τα παιδιά κινούνταν ελεύθερα μέσα στην τάξη που ήταν διαμορφωμένη κατάλληλα και εξοπλισμένη με διάφορα παιχνίδια Decroly, Montessori και Fröbel που υποβοηθούσαν τις κινητικές και λεκτικές τους ασκήσεις. Σε πολλές περιπτώσεις η εργασία συνοδευόταν με μουσική από γραμμόφωνο ή το τραγούδι της δασκάλας. Στη διάρκεια του μαθήματος γίνονταν ασκήσεις ορθοφωνητικής, ενώ οι εργασίες στην ύπαιθρο συνδυάζονταν με γυμναστική (Ιμβριώτη, 1939).

Στο πλαίσιο του προγράμματος τα παιδιά διδάσκονται ανάγνωση, γραφή και γλωσσική έκφραση αυθόρμητα μέσα από την επεξεργασία παραμυθιών και αριθμητική «σε κάθε εκδήλωση της ζωής» τους μέσα στο σχολείο. Για την πρώτη ανάγνωση χρησιμοποιούνταν, επίσης κούκλες, κουκλόσπιτα, διάφορες συλλογές, αργαλειοί, χάντρες, ψηφίδες, κ.ά. Οι ασκήσεις από απλές στην αρχή γίνονταν όλο και πολυπλοκότερες με σκοπό να αναπτυχθεί η παρατηρητικότητα των παιδιών, η προσοχή, η κρίση και η δεξιότητα του χεριού (Ιμβριώτη, 1939). Την εργασία στην τάξη και τον κήπο συμπλήρωνε η εργασία στο «μπακάλικο» όπου μάθαιναν «ν' αγοράζουν, να πουλούν, να ζυγίζουν, να κόβουν χρήματα, να πληρώνουν» (Ιμβριώτη, 1939, σ. 170). Για να αποκτήσουν συντονισμό στις κινήσεις τους, που «τους έλειπε ολότελα», διδάσκονταν ρυθμό και τραγούδι. Εκτός από την αυθόρμητη γυμναστική γίνονταν και συστηματική πρωινή γυμναστική, βάδισμα και ασκήσεις με τη χρήση των γυμναστικών οργάνων. Όταν οι μαθητές αυτής της βαθμίδας μπορούσαν να μπουν στην πραγματική εργασία κρίνονταν ικανοί για να προαχθούν στην κατώτερη βαθμίδα. (Ιμβριώτη, 1939).

4.3. ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΒΑΘΜΙΔΑ –ΠΡΩΤΟΣ ΧΡΟΝΟΣ

Η κατώτερη βαθμίδα προέβλεπε για τους μαθητές δύο χρόνια φοίτησης σε αντιστοιχία με την Α΄ και Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Η εργασία στην τάξη στηρίχτηκε στις αρχές και τη μέθοδο του Σχολείου Εργασίας. Αρχικά οι μαθητές ασχολήθηκαν με εργασίες ατομικές και παιχνίδια Decroly, με σκοπό να προετοιμαστούν για την πρώτη ανάγνωση. Επιλέχθηκαν επίσης για διδασκαλία το σχέδιο και η χειροτεχνία, ενώ ταυτόχρονα δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην αυθόρμητη έκφραση των παιδιών και τις διηγήσεις προσωπικών βιωμάτων.

Τον πρώτο χρόνο η διδασκαλία ήταν ενιαία συγκεντρωτική με χωριστή ώρα για ασκήσεις ορθοφωνητικής και προς το τέλος του χρόνου για συστηματική άσκηση και ανάγνωση. Η διδακτική ύλη σχετίζονταν με τις ανάγκες των παιδιών και ήταν χωρισμένη σύμφωνα με τις απαιτήσεις της μεθόδου Decroly σε «ενότητες-κέντρα ενδιαφέροντος». Στο πρόγραμμα του σχολείου είχαν επίσης σημαντική θέση η χειροτεχνία και το σχέδιο. Μέσα από το πρόγραμμα και τη διδασκαλία γίνονταν μεγάλη προσπάθεια να εκπαιδευτούν οι μαθητές στην ομαδική απασχόληση (Ιμβριώτη, 1939).

Οι βασικές αρχές γύρω από τις οποίες κινήθηκε η εργασία του σχολείου, συνοψίζονται ως εξής μέσα από το βιβλίο της Ιμβριώτη: «Κέντρο μας πάντοτε το παιδί και οι ανάγκες του ή καλύτερα οι ελλείψεις του. Εκείνο πρέπει να παρατηρήσει, εκείνο να εκτελέσει. Η παρατήρηση να είναι αφετηρία σε κάθε μας εργασία. Με τίποτε να μην καταπιαστούμε, αν πρώτα δεν το παρατηρήσουν τα παιδιά λεπτομερειακά. Η παρατήρηση να

συμπληρώνεται πάλι με την εκτέλεση και έκφραση. Σ' αυτό το σημείο ρίξαμε το μεγαλύτερο βάρος. Ζητούσαμε την υλοποίηση της γνώσης με κάθε δυνατό εκφραστικό μέσο: χειροτεχνία, σχέδιο, αναπαράσταση, δραματοποίηση. Αποφεύγαμε συστηματικά κάθε αφηρημένο. Η χειροτεχνία με την πλατύτερη σημασία έπαιρνε τη μεγαλύτερη έκταση μέσα στην ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία. Έπρεπε να δουλέψει το παιδί, γιατί έτσι ικανοποιούσε τις σωματικές και πνευματικές του ανάγκες. Δεν ζητούσαμε βέβαια εργασία με όλη τη σημασία του όρου, μα επιδιώκαμε να πετύχουμε τα στοιχεία της επιστημονικής διεξαγωγής της εργασίας, δηλ. κατανομή, οργάνωση, υπεύθυνο, συνεργασία, απολογισμό. Επιζητούσαμε κάθε παιδί να δουλεύει ομαδικά και να βρίσκει τη θέση του μέσα σ' ένα έργο ομαδικό» (Ιμβριώτη, 1939, σ. 190).

Το πλαίσιο της εργασίας δίνονταν από τη διευθύντρια του σχολείου και τα μαθήματα που διδάσκονται ήταν τα εξής: α) Θρησκευτικά με τη μορφή μικρών προσευχών. β) Πατριδογνωσία σε συνδυασμό με ασκήσεις για την ανάπτυξη των αισθήσεων. γ) Μητρική γλώσσα μέσα από απλές διηγήσεις της καθημερινής ζωής. δ) Αριθμητική -Γεωμετρία μόνο με τρόπο εποπτικό. ε) Χειροτεχνία και σχέδιο. στ) Μουσική και τραγούδια σε συνδυασμό με ασκήσεις αναπνοής. ζ) Γυμναστική (Ιμβριώτη, 1939, σ. 187).

Κάθε ενότητα διδασκαλίας αποτελούσε το πλαίσιο για τον προγραμματισμό της διδακτικής εργασίας και τροποποιούνταν ανάλογα με τις περιστάσεις ή εμπλουτίζονταν από κάτι ευκαιριακό που ενδιέφερε την τάξη. Το υποστηρικτικό υλικό της διδασκαλίας ήταν ποικίλο και περιελάμβανε εκτός από τα παιχνίδια άσκησης των αισθήσεων της Montessori και του Decroly, διάφορες άλλες χειροποίητες κατασκευές. Αξιοποιήθηκαν επίσης τα «δώρα» του Fröbel για κινητικές και λεκτικές ασκήσεις των παιδιών, ενώ στην τάξη οργανώθηκε και βιβλιοθήκη για τις ανάγκες της διδασκαλίας (Ιμβριώτη, 1939, σ. 188).

Ανάλογα με την εργασία οι μαθητές μετακινούνταν σε διάφορα σημεία της αίθουσας όπως στο κεντρικό τραπέζι για ομαδική εργασία, σε κάποια γωνία ή στην αμμοδόχο, ενώ πολύ συχνά μετακόμιζαν στην αίθουσα χειροτεχνίας, στην αυλή ή στον κήπο. Η διδασκαλία δεν ήταν ξεχωριστή για κάθε διδακτικό αντικείμενο, αλλά ενιαία συγκεντρωτική. Ο βερμπαλισμός αποφεύγονταν, αφού δεν θα μπορούσε να έχει αποτέλεσμα σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση ή/και συμπεριφορικές διαταραχές (Ιμβριώτη, 1939).

Για την επεξεργασία και ολοκλήρωση κάθε ενότητας ακολουθούνταν τα στάδια που αφορούν στην φυσική απόκτηση της γνώσης σύμφωνα με τη μέθοδο του Decroly: η παρατήρηση, η σύνδεση (στο χώρο και το χρόνο), η μέτρηση, η αφηρημένη έκφραση (ανάγνωση, γραφή, έκθεση), η συγκεκριμένη έκφραση (χειροτεχνία, σχέδιο, εργαστήριο) και η ηθική. Πριν από την επεξεργασία κάθε ενότητας διαμορφώνονταν ένα προσχέδιο για να μην υπάρχουν στιγμιαίοι αυτοσχεδιασμοί και εμπνεύσεις. Με βάση το γεγονός ότι η δυνατότητες των παιδιών καθόριζαν τον τρόπο εργασίας και την εμβάθυνση σε κάθε ενότητα, τα αντικείμενα και οι πράξεις συνδέονταν πάντα στο χώρο και το χρόνο, γίνονταν επισκέψεις έξω από το σχολείο, ακολουθούσαν αναπαραστάσεις και δραματοποιήσεις, κατασκευές και εικονικές συναλλαγές. Εκτός από τις ενότητες που όριζε για διδασκαλία η διεύθυνση, με παρόμοιο τρόπο διδάσκονταν και οι ευκαιριακές (Ιμβριώτη, 1939).

Για την πρώτη ανάγνωση εφαρμόστηκε η ολική μέθοδος διδασκαλίας που διδακτικά εντάσσεται στη μέθοδο Decroly. Σύμφωνα με την Ιμβριώτη, η μέθοδος αυτή «πρωτοεφαρμόστηκε από τον Decroly σε καθυστερημένα παιδιά, γιατί προκαλεί μέσα τους σύνδεσμο ανάμεσα στη λέξη και στην ιδέα ή το αντικείμενο» και θα ήταν βασική

παρανόησή της «αν το σχολείο βάδιζε πάνω στα αχνάρια του παλαιού σχολείου και έμπαζε και την ολική μέθοδο για την πρώτη ανάγνωση έτσι για να καινοτομήσει» (Ιμβριώτη, 1939, σ. 211). Έτσι, τα παιδιά μάθαιναν τραγούδια, συνέθεταν φράσεις και προτάσεις προφορικά ή γραπτά, ενώ προσπαθούσαν να παρουσιάσουν την χρονική αλληλουχία των γεγονότων

4.4. ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΒΑΘΜΙΔΑ-ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ

Για τα μαθήματα του δεύτερου χρόνου της κατώτερης βαθμίδας δεν συμπεριλήφθηκε ολοκληρωμένη έκθεση αξιολόγησης στο βιβλίο της Ιμβριώτη, λόγω αντικατάστασης της δασκάλας. Για τον λόγο αυτόν τα στοιχεία που δίνονται είναι λίγα και πολύ γενικά. Συνοπτικά αναφέρει ότι οι μαθητές εργάζονταν με βάση τη θεματολογία που αφορούσε στο σχολείο και τη γειτονιά σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου Decroly (Ιμβριώτη, 1939).

4.5. ΜΕΣΗ ΒΑΘΜΙΔΑ –ΠΡΩΤΟΣ ΧΡΟΝΟΣ

Η μέση βαθμίδα χωρίζονταν κι αυτή σε δύο χρόνια, σε αντιστοιχία με την Γ΄ και Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Πρωταρχικός σκοπός του προγράμματος της τάξης ήταν να δυναμώσει και να αναπτύξει τις διάφορες δεξιότητες των παιδιών Για τον λόγο αυτόν, στην αίθουσα διδασκαλίας δεν υπήρχε η έδρα του δασκάλου, ούτε χάρακες, πολύεδρα ή δίεδρα θρανία. Στο κέντρο της βρισκόταν ένα μεγάλο τραπέζι εργασίας και δίπλα του η αμμοδόχος. Αντί για θρανία υπήρχαν τραπέζια και καθίσματα τοποθετημένα με τρόπο που να μπορεί το ένα παιδί να βλέπει το άλλο, να συνεργάζεται και να κινείται με ευκολία. (Ιμβριώτη, 1939).

Κεντρικό πυρήνα του προγράμματος αποτελούσε η σωματική εργασία, που σύμφωνα με την Ιμβριώτη «Δίνει σάρκα και οστά στο υλικό που παρουσιάζει η διδασκαλία αλλά ετοιμάζει και τον άνθρωπο που θα ζήσει με τον κόπο των χεριών του» (Ιμβριώτη, 1939, σ. 143). Η διδασκαλία ήταν και σε αυτή τη βαθμίδα ενιαία συγκεντρωτική. Κύριος σκοπός της ήταν να δυναμώσει την τάση για ομαδική εργασία. Σταδιακά το παιχνίδι υποχωρούσε και τη θέση του έπαιρνε η οργανωμένη απασχόληση. Ο γραπτός λόγος αποκτούσε κι αυτός μεγαλύτερη σημασία, καθώς υποχωρούσαν οι ασκήσεις ορθοφωνητικής και αυξάνονταν οι αναγνωστικές. Στη βαθμίδα αυτή γίνονταν βαθύτερη επεξεργασία του φυσιογνωστικού και πατριδογνωστικού μέρους σε όλα τα πεδία του πολιτισμού.

Τα παιδιά διδάσκονταν γραφή, ανάγνωση και αριθμητική στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας που τους δίνονταν από η διεύθυνση το οποίο περιελάμβανε τα μαθήματα των θρησκευτικών, της πατριδογνωσίας, της μητρικής γλώσσας, το γράψιμο, την αριθμητική και γεωμετρία, το σχέδιο-χειροτεχνία, τη γυμναστική και την μουσική. Οι διδακτικές ενότητες σχετίζονταν με το περιβάλλον και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, ενώ οι ευκαιριακές ενότητες αναφέρονταν στα Χριστούγεννα, τις Αποκριές, το Πάσχα και τις ημερήσιες παιδαγωγικές εκδρομές του σχολείου. Οι ενότητες ακολουθούσαν συγκεκριμένα διαγράμματα που στηρίζονται στην παρατήρηση, τη σύνδεση στο χώρο και τον χρόνο, τη μέτρηση, την

αφηρημένη έκφραση και την ηθική- υγιεινή. Κατά διαστήματα γίνονταν επιμέρους, αλλά και συνολική επανάληψη των ενοτήτων (Ιμβριώτη, 1939).

4.6. ΜΕΣΗ ΒΑΘΜΙΔΑ-ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ

Βασικό αξίωμα για την τάξη ήταν η εργασία, ομαδική και ατομική, που σύμφωνα με την Ιμβριώτη μέσα από αυτήν «πετυχαίνονται όλα εκείνα που αποτελούν το περιεχόμενο του σκοπού της αγωγής» (Ιμβριώτη, 1939, σ. 239). Η διδακτική εργασία στην τάξη στηρίζονταν στη θεραπευτική παιδαγωγική και στις συνεχείς ιατρικές και ψυχολογικές μελέτες που γίνονταν με τη συνεργασία παιδαγωγού και ψυχιάτρου. Για κάθε παιδί, εκτός από τη διδακτική εργασία, εφαρμόστηκε και διαφορετικό πρόγραμμα παρέμβασης που στηρίχτηκε σε ψυχαναλυτικές θεωρίες, ενώ ταυτόχρονα ψυχίατρος και γυμναστής συνεργάζονταν για τη βελτίωση της σωματικής κατάστασης των μαθητών.

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διδασκαλία ήταν η Decroly, ως η «μόνη κατάλληλη μέθοδος» (Ιμβριώτη, 1939, σ. 236). Η διαρρύθμιση της αίθουσας ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των παιδιών. Έτσι, αντί για θρανία, χρησιμοποιήθηκαν τραπέζια και καρέκλες ανάλογα με το ανάστημα των παιδιών που τοποθετήθηκαν ημικυκλικά για να μπορούν οι μαθητές να συζητούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Στη μέση υπήρχε ένα μεγάλο τραπέζι εργασίας και μια τετράγωνη αμμοδόχος. Μέσα στην τάξη υπήρχαν επίσης ο λουλουδόκηπος, η μαθητική βιβλιοθήκη, ένα μικρό πρατήριο, διάφορες συλλογές, όργανα φυσικής και χημείας, κ.ά. Η διδακτική εργασία συμπληρώνονταν στον σχολικό λαχανόκηπο, στο κονικλοτροφείο και ορνιθοτροφείο, στο ξυλουργικό εργαστήριο και με πολλές μικρές διδακτικές επισκέψεις (Ιμβριώτη, 1939).

Το πλαίσιο εργασίας δίνονταν όπως σε όλες τις τάξεις από τη διεύθυνση του σχολείου και αφορούσε στη διδασκαλία των θρησκευτικών, της πατριδογνωσίας, της μητρικής γλώσσας, την αριθμητική- γεωμετρία, το σχέδιο και τη χειροτεχνία, τη μουσική και τη γυμναστική. Οι διδακτικές ενότητες ήταν ίδιες με της προηγούμενης βαθμίδας μόνο που στη βαθμίδα αυτή η επεξεργασία τους γίνονταν σε μεγαλύτερο βάθος και πλάτος.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Ιμβριώτη έχοντας υπόψη της την αργή νοητική πορεία των μαθητών του Π.Ε.Σ.Α. επέλεξε τη μέθοδο, το πρόγραμμα και τη διδακτέα ύλη του σχολείου, ακολουθώντας τους γενικούς κανόνες της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής των σχολείων γενικής αγωγής, αλλά με ειδικότερες «παρεκκλίσεις και περιορισμούς», ώστε να μπορέσει να προσφέρει στα παιδιά απλούς τρόπους προσαρμογής στην κοινωνική ζωή.

Με βάση αυτό, εφάρμοσε μια ποικιλία μεθόδων και διδακτικών πρακτικών για να μπορέσει ο μαθητής του ειδικού σχολείου, που παρουσίαζε προβλήματα νοητικά και η ανάπτυξή του συντελούνταν αργά και με τρόπο ιδιαίτερο, να αποκτήσει καθαρές έννοιες, να κερδίσει τις παραστάσεις και να ασχοληθεί αδιάκοπα, συστηματικά και επίμονα με τα πράγματα για να μπορέσει να αποκτήσει βιωματικά τη γνώση. Γι' αυτό, κατά τη διάρκεια της σχολικής εργασίας τίποτα δε διδάσκονταν θεωρητικά και χωρίς να εξασφαλίζεται ο σχηματισμός όσο το δυνατόν περισσότερων παραστάσεων: οπτικών, ακουστικών, απτικών, συναισθηματικών και βουλητικών. Οι απόψεις της Ιμβριώτη που εφαρμόστηκαν στο Π.Ε.Σ.Α. συγκλίνουν με τις σύγχρονες απόψεις για την εφαρμογή της πολυαισθητηριακής μεθόδου στο πρόγραμμα του ειδικού σχολείου.

Η εργασία στο Π.Ε.Σ.Α. στηρίχτηκε στις αρχές και τη μέθοδο του Σχολείου Εργασίας, όπως αυτές διατυπώνονται από τον Kerschensteiner. Η βασική μέθοδος διδασκαλίας ήταν του Decroly, επειδή ανταποκρίνονταν καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών, καθώς τα κέντρα ενδιαφέροντος που επιλέγονταν για διδασκαλία σχετίζονταν άμεσα με τις ανάγκες και το περιβάλλον τους. Έτσι, με συγκεκριμένη πορεία διδασκαλίας περιορίστηκε η διδακτέα ύλη στο συγκεκριμένο για να μπορέσει να γίνει κατανοητή, ενώ τα ενδιαφέροντα του μαθητή πλέκονταν με τη ζωή γύρω από το σχολείο και τη γειτονιά, με σκοπό την κοινωνικοποίηση και την ένταξη του σε αυτή. Η μέθοδος Decroly προσαρμόστηκε στα δεδομένα του Π.Ε.Σ.Α. και συνδυάστηκε με τις διδακτικές αρχές της Montessori και τα «δώρα» του Fröbel δίνοντας πρωταρχική σημασία στην αισθητηριακή και κινητική αγωγή.

Για να πετύχουν οι στόχοι της διδασκαλίας εφαρμόστηκε αρχικά εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας που με την πάροδο του χρόνου έγινε περισσότερο ομαδικό. Στο Π.Ε.Σ.Α. η διδασκαλία δεν ήταν ξεχωριστή για κάθε διδακτικό αντικείμενο, γιατί η νοητική κατάσταση των μαθητών δεν επέτρεπε τη συχνή μεταπήδηση από ένα διδακτικό περιεχόμενο σε άλλο διαφορετικό. Γι' αυτό επιλέχτηκε η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία με σκοπό να αποφευχθεί ο βερμπαλισμός, που δεν μπορούσε να έχει ουσιαστικά αποτελέσματα.

Οι απόψεις της Ιμβριώτη και οι διδακτικές αρχές και μέθοδοι που επέλεξε, ήταν πολύ πρωτοποριακές για την εποχή της και έδειξαν τις κατευθύνσεις στις οποίες πολύ αργότερα κινήθηκε η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Ακόμη και σήμερα αποτελούν τον καλύτερο συνδυασμό για τη συνολική διδακτική εργασία στο ειδικό σχολείο για να μπορέσει αυτό να ανταποκριθεί στην ιδιαίτερη κατάσταση των μαθητών του. Οι περισσότερες προτάσεις της αποτελούν στη σημερινή εποχή αυτονόητες προϋποθέσεις στη λειτουργία ενός ειδικού σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναγκαστικός Νόμος 453/1937, «Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάλων και καθυστερημένων παίδων…»

Αντωνίου, Χ. Η. (1999) Οι παιδαγωγικές θέσεις του Αλέξανδρου Π. Δελμούζου σήμερα, *Μακεδνόν,* 6.

Δημαράς, Α. (1985) *Μίλτος Κουντουράς. Κλείστε τα Σχολεία*, τόμ. Α΄ & Β΄ (επιμ.). (Αθήνα, εκδ. Γνώση).

Ηλιού, Φ. (1983) *Δημήτρης Γληνός. Άπαντα.* Τόμ. Α΄. (Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο).

Ιμβριώτη, Ρ. (1922) Το σχολείο της εργασίας, *Ελληνίς*, 11, σσ. 257-259.

Ιμβριώτη, Ρ. (1930) Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμισις εν Γερμανία, *Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.*, 56, σσ. 130-132.

Ιμβριώτη, Ρ. (1931α) *Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμισις εν Γερμανία, Δελτίον ΟΛΜΕ,* 57, σσ. 189-197.

Ιμβριώτη, Ρ. (1931β) Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμισις εν Γερμανία, *Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε,* 58, σσ. 265-271.

Ιμβριώτη, Ρ. (1931γ) *Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμισις εν Γερμανία, Δελτίον ΟΛΜΕ*, 59, σσ. 323-330.

Ιμβριώτη, Ρ. (1931δ) Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμισις εν Γερμανία, *Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.*, 60-61, σσ. 376-384.

Ιμβριώτη, Ρ. (1936) Μορφώνουμε δούλους, *Παιδεία*, (1) 2, σσ. 54-63.

Ιμβριώτη, Ρ. (1937) Ειδικά σχολεία για ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. *Παιδαγωγική*, 13, σσ. 180-183.

Ιμβριώτη, Ρ. (1938α) Το Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών. *Παιδαγωγική*, 4, σσ. 142-147.

Ιμβριώτη, Ρ. (1938β) Η εργασία του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών, κατά το σχολικόν έτος 1937-1938, *Σχολική Υγιεινή*, 18-19, σσ. 17-41.

Ιμβριώτη, Ρ. (*1939) Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών. (Αθήνα,* Ελληνική Εκδοτική Εταιρία).

Ιμβριώτη, Ρ. (1940) Έκθεσις περί της εργασίας του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών, κατά το σχολικόν έτος 1938-39, *Σχολική Υγιεινή*, 32-33, σσ. 22-41.

Καλαντζής, Γ. Κ. (1985) *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος. (*Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο).

Kerschensteiner, G. (1916) *Έννοια του σχολείου εργασίας ή το σχολείον του μέλλοντος,* εξελληνισθέν υπό Δ. Γεωργάκι. (Αθήνα, εκδ. Ι. Κολλάρος).

Κοντομήτρος, Γ. (2006) *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα.(* Βόλος, διατριβή επί διδακτορία).

Λαμπαδάριος, Ε. (1937) Παιδολογικόν Κέντρον Αθηνών. Συμβολή εις την ψυχομετρίαν του ανωμάλου Έλληνος μαθητού και αρχαί οργανώσεως του πρώτου Σχολείου Ανωμάλων Παίδων παρ' ημίν. *Σχολική Υγιεινή*, 7, σσ. 5-16.

Μαρτίνου-Κανάκη, Σ. (2007) *Το κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου. (*Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).

Μοντεσσόρι, Μ. (1980) *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου*. (Αθήνα, εκδ. Γλάρος).

Νούτσος, Χ. (2011) *Η Ρόζα και η Κλειώ. (*Αθήνα, εκδ. Βιβλιόραμα).

Παπαμαύρος, Μ. (1920) Ο Dr Lietz και το έργο του, *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου (Δ.Ε.Ο.),* 8 (1-4), σσ. 100-115.

Παπαναστασίου, Λ. (1985) *Το παιδαγωγικό έργο του Dr. Ovide Decroly και η πειραματική προσαρμογή της μεθόδου του στα πρότυπα δημοτικά σχολεία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης. (*Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη).

Ρεμπλέ, Α. (1992) *Ιστορία της παιδαγωγικής,* μεταφρ. Χατζηστεφανίδης, Θ. & Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη, (Αθήνα, εκδ. Παπαδήμας).

Ρεπούση, Μ. (2012) *Τα Μαρασλειακά 1925-1927. (*Αθήνα, εκδ. Πόλις).

Τερζής, Ν. (1983). *Η Παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χαρίση, Α. (2013) *Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών (1937-1940).* (Θεσσαλονίκη, εκδ. Επίκεντρο).

Μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και νέο Πρόγραμμα Σπουδών: Μία θρησκειοπαιδαγωγική έρευνα σε μία αντιθρησκευτική κοινωνία

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης

Λέκτορας

Τμήμα Θεολογίας

ΕΚΠΑ

makoulia@theol.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συζήτηση στην Ελλάδα για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών διαρκεί πολλές δεκαετίες. Οι απόψεις και οι θέσεις που έχουν εκφραστεί αποτελούν συνάρτηση φιλοσοφικών, πολιτικών και παιδαγωγικών κριτηρίων, τα οποία δεν είναι εύκολο κάθε φορά να ερμηνευθούν. Ιδιαίτερα μετά τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και τα Πιλοτικά ΠΣ η συζήτηση έχει λάβει έκταση και λαμβάνει χώρα όχι μόνο ανάμεσα στους θεολόγους της Πανεπιστημιακής κοινότητας και αυτούς της Εκπαίδευσης, αλλά έχει σαφείς εκκλησιαστικές, πολιτικές και νομικές προεκτάσεις με ανάλογες επιπτώσεις. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η μελέτη του τοπίου αυτού κατά την τελευταία περίοδο ανακοίνωσης και εφαρμογής του Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών και χαρτογράφηση των πρωταγωνιστών της συζήτησης και των απόψεων τους τόσο στην εκπαιδευτική κοινότητα όσο και στον δημόσιο χώρο, με σκοπό την ανάδειξη του θέματος και των αιτιών του.

For decades now a discussion on the Curriculum of Religious Education in Greece has been extant. It is difficult to interpret the different views and perspectives of the issue as it is strongly related to philosophical, political and pedagogical criteria. In particular, after the Curricula of 2003 and 2011 the discussion descended into conflict with distinctive ecclesiastical, political and legal implications. In this paper a study of the situation and of the two viewpoints is attempted while the research is focused on the criticism of the new Curriculum of Religious Education (2011) and the causes of the deep theological conflict which is strongly related to a rationale for Religious Education being in the service of religion or, alternatively, in the service of education.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα υποχρεωτικά μαθήματα της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης, Δημοτικού και Γυμνασίου, είναι, από τη σύσταση του ελληνικού κράτους, το «Μάθημα των Θρησκευτικών» (πλέον ΜτΘ). Η «θρησκευτική αγωγή» έγινε «σχολικό μάθημα» και Θρησκευτική Εκπαίδευση (πλέον ΘΕ) με την επιρροή της Δυτικής σκέψης, μετά τη δεκαετία του 1830 (Κογκούλης, 1993[1985]). Αδιαμφισβήτητα, κατακρίθηκε με την επιρροή του Διαφωτισμού, αλλά επιβίωσε και χρησιμοποιήθηκε στη νεωτερικότητα στη γέννηση των εθνικών κρατών και φαίνεται να προσαρμόζεται στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης (Ματσούκας, 1984; Ματάλας, 2002; Cush, 2007).

Το ΜτΘ, μέχρι σήμερα, καταμετράται ως κανονικό υποχρεωτικό μάθημα του σχολείου με ποικίλες απώλειες σε διαρκείς συγκρούσεις και όχι πάντα με τους ίδιους ανταγωνιστές (Κογκούλης, 1993[1985]; Κογκούλης, 1993; Περσιάνης, 2002). Βασικότερος αυτών η παραμελημένη θέση του στο άκρως θετικιστικό και εξεταστικοκεντρικό ελληνικό σχολείο και στη χρησιμοθηρική σημερινή κοινή γνώμη και κοινωνία, η οποία διαμορφώνει πολλά περιθώρια και επίπεδα κριτικής, χωρίς να υπάρχει το απαραίτητο υπόβαθρο και ουσιαστικά επιχειρήματα (Συνήγορος του Πολίτη, 2008; Ρεπούση, 2013; Ζαμπέτα, 2003; Zambeta, 2008).

2. ΤΟ «ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ» ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ

Είναι σαφές ότι η ιστορία του ΜτΘ και των Αναλυτικών Προγραμμάτων του εντάσσεται στην ιστορία της σύγχρονης σκέψης και δέχεται πολυποίκιλες επιρροές, αφού αποτελεί ένα ζήτημα πολυπαραγοντικό (Gearon, 2008; Coulby, 2008; Horell, 2004; Φωτεινός, 2013; Καράσης, 2010). Νομικά η ΘΕ κατοχυρώνεται, μέχρι σήμερα, από όλα τα ελληνικά Συντάγματα και οι Νόμοι και τα Διατάγματα, που εκδίδονται, στοιχούν στις σχετικές διατάξεις αυτών. Σε αυτές προβλέπεται η καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης (άρθρο 16, παρ.2), και για αυτό η Πολιτεία διατηρεί υποχρεωτικό το ΜτΘ στα Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με δυνατότητα απαλλαγής (Εγκύκλιος, α.π. 133099/Γ2/19/9/2013) και χωρίς να προσφέρει εναλλακτική ΘΕ στους απαλλαγέντες (εκτός από την περίπτωση των μουσουλμάνων μειονοτικών, μόνο στα σχολεία της Θράκης με την Τροποποίηση Νόμου 3536/2007, άρθρα 36-40 (Koukounaras Liagkis, 2013α)), πράγμα που δεν συμφωνεί με την ευρωπαϊκή νομολογία, η οποία επιβάλει την υποχρεωτικότητα της ΘΕ για όλους τους μαθητές (CM/Rec (2008)12/28-7-09, OSCE, Toledo Guiding Principles, 2007). Ο Νόμος για την εκπαίδευση στην αναφορά του στους σκοπούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης περιλαμβάνει ως σκοπό «…να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης…» (Νόμος 1566/1985, άρθρο 1, παρ. 1 (α)). Από το 1985, πλέον, τα δύο τελευταία Αναλυτικά Προγράμματα, που αφορούν την υποχρεωτική εκπαίδευση (2003, 2011), προσπέρασαν αυτήν την αναφορά στην «πίστη» και διαμόρφωσαν ένα πιο γνωσιακό ΜτΘ, με ορθόδοξο χριστιανικό περιεχόμενο και με ανοίγματα στις άλλες θρησκείες. Συνταγματικά το άνοιγμα δικαιολογείται, αν η «θρησκευτική συνείδηση» θεωρηθεί, όπως ο Αρ. Μάνεσης την ορίζει, δηλαδή «το ενδιάθετο φρόνημα του ανθρώπου σχετικά με τη φυσική ή τη μεταφυσική θεώρηση του κόσμου, σε αναφορά ιδίως με το «θείο»… (Αυτό) μπορεί να είναι, είτε θετικό, «καταφατικό», -μορφοποιημένο ή μη σε ορισμένο θρήσκευμα- είτε αρνητικό, «αποφατικό» (Μάνεσης, 1981, σσ. 250-251). Υπάρχουν, βέβαια, και διαφορετικές ερμηνείες, που θεωρούν εξορισμού αντισυνταγματική κάθε μη αναφορά στην ανάπτυξη της «πίστης» με κατηχητικού χαρακτήρα μάθημα (Κρίππας, 2014; Μαρίνος, 2006) ή κάθε παρέμβαση στο ορθόδοξο περιεχόμενο της ΘΕ (Καράσης, 2010) και στην καλλιέργεια της ορθόδοξης θρησκευτικής συνείδησης (Νικολόπουλος, 2006, σ. 30 κ.ε.).

3. ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΚΑΙ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών (πλέον ΠΣ) του ΜτΘ για το Δημοτικό και Γυμνάσιο, που προέκυψε στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του Νέου Σχολείου, εντάσσεται στη γενικότερη αλλαγή που επιχειρείται στο ελληνικό σχολείο, από το 2011 και ακόμη δεν έχει ολοκληρωθεί, και έχει κατά βάση παιδαγωγικά κριτήρια, αφού υιοθετεί την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης και μαθησιακής διαδικασίας. Υπηρετεί, όπως και όλα τα υπόλοιπα μαθήματα, διατηρώντας το ωρολόγιο πρόγραμμά του (2ωρο από τη Γ΄ Δημοτικού ως τη Γ΄ Γυμνασίου) όσα στοχεύει το Νέο Σχολείο για τον μαθητή (πνευματική καλλιέργεια και γνωστική επάρκεια, αναλυτική και κριτική ικανότητα και γλωσσομάθεια, μαθησιακή ενεργητικότητα και πολιτειότητα) (Υ.Π.ΔΒ.Θ, 2011).

Το ΠΣ των Θρησκευτικών σκοπεύει μέσω της κονστρουκτιβιστικής παιδαγωγικής να επιτύχει τον θρησκευτικό γραμματισμό των νέων με βάση τη θρησκεία τους, τη θρησκεία του τόπου (Ορθοδοξία) και τη μελέτη του θρησκευτικού φαινομένου γενικότερα, ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και να καλλιεργηθούν ηθικά και κοινωνικά, για να οικοδομήσουν την προσωπική ταυτότητά τους και να είναι επαρκείς στη γνωριμία και τον διάλογο με τον άλλον (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σσ. 18-19). Επιχειρεί να συνδυάσει, κατ' ομολογία της ομάδας των εμπειρογνώμων-συντακτών του (Υ.Π.ΔΒ.Μ.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σσ. 103-104) την εμπειρία του A. Wright, όσον αφορά τον θρησκευτικό γραμματισμό (Wright, 2007), του R. Jackson, όσον αφορά την κριτική κατανόηση του άλλου (Jackson, 1997) και του M. Grimmitt, όσον αφορά την κοσντρουκτιβιστική προσέγγιση της ΘΕ (Grimmitt, 2000).

Αν και δεν ξεκινούν οι τρεις τους πλέον, από την ίδια φιλοσοφία της παιδείας και ανάλογα βρίσκονται οι ρίζες τους στον ρεαλισμό ή τον πραγματισμό (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 102-103), στον κονστρουκτιβισμό ή τη φαινομενολογία (Erricker, 2010, σ. 46 κ.ε.), επιχειρείται βασικά, από τη μια, η υιοθέτηση επιστημονικών όρων που έχουν οι ίδιοι εισάγει και κάποιων θεωρητικών προσεγγίσεων τους και, από την άλλη, η προσαρμογή τους στο περιβάλλον του Νέου Σχολείου. Σε μία δεύτερη ανάγνωση επιχειρείται η απομάκρυνση από το γερμανικό μοντέλο προσέγγισης της θρησκευτικής γνώσης και θεωρίας της ΘΕ, η οποία επικρατεί από την έναρξη της εκπαίδευσης στο ελληνικό κράτος, χωρίς να σημαίνει ότι γίνεται ριζική ανατροπή, όπως θα γινόταν, αν όντως υιοθετούνταν στη θεωρία και πράξη οι παραπάνω Αγγλοσαξονικές θεωρίες και όχι οπωσδήποτε σε συνδυασμό μεταξύ τους.

Στη σύνταξη του ΠΣ ακολουθήθηκε το μοντέλο του Προγράμματος Διαδικασίας (Stenhouse, 2003[1975]), το οποίο τοποθετεί τον μαθητή και το βίωμα στο κέντρο της μάθησης, λειτουργεί με την εμπειρία, τη δράση και τη σχέση της μαθησιακής διαδικασίας με την καθημερινή ζωή. Προωθεί, θεωρητικά, στη φιλοσοφία του, την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης και μάθησης και αφήνει ανοιχτά ενδεχόμενα σε μαθησιακά αποτελέσματα, αν και στην πλειονότητα τους είναι γνωσιακά (θεωρούνται εύκολα κλειστοί στόχοι και όχι προσδοκώμενα αποτελέσματα και επάρκειες) και κυρίως αφήνει ανοιχτή την επιλογή στο περιεχόμενο και τη διαδικασία του μαθήματος. Αυτό σημαίνει ότι οι στόχοι, τα θέματα και οι προτεινόμενες δραστηριότητες, που περιλαμβάνονται στο ΠΣ (Curriculum), προσαρμόζονται στα ηλικιακά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, τοπικά κ.ά. κριτήρια της μαθητικής ομάδας. Ο εκπαιδευτικός σεβόμενος το γενικό παιδαγωγικό πλαίσιο (κονστρουκτιβισμός) δημιουργεί το δικό του ΠΣ (Syllabus) με βάση τους γενικούς στόχους της τάξης, το ανθρώπινο δυναμικό της ομάδας, την υλικοτεχνική υποδομή και τις

δυνατότητες του (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013). Παράλληλα, με το ΠΣ εκπονήθηκε ένα σημαντικό έργο στον Οδηγό Εκπαιδευτικού, στον οποίο περιλαμβάνονται όλα τα επιστημονικά στοιχεία που θα διευκολύνουν την κατανόηση του ΠΣ και των προϋποθέσεων του και πολλές τεχνικές και πρακτικές για τη διευκόλυνση του σχεδιασμού και της πραγματοποίησης του μαθήματος (Υ.Π.ΔΒ.Μ.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Από το 2011, το νέο ΠΣ προκάλεσε πλήθος κριτικών και δίχασε τη θεολογική, εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα, αλλά εφαρμόστηκε, παράλληλα, πιλοτικά και αξιολογήθηκε στην πράξη (Βαλλιανάτος, 2012), με αποτέλεσμα να προκύψει πρόσφατα η αναθεωρημένη έκδοσή του (Υ.ΠΑΙ.Θ & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014), η οποία επιλογικά στο παρόν άρθρο λαμβάνεται υπόψη, για να διαπιστωθεί στην πράξη αν στην αναθεώρηση οι κριτικές και η θρησκειοπαιδαγωγική έριδα, που δημιουργήθηκε, διαδραμάτισε κάποιο ρόλο.

4. ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ ΚΡΙΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

4.1 ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πριν από όλα, είναι μεθοδολογικά βασικό να περιγραφούν οι διαφορετικές κατηγορίες σκέψης σε σχέση με τα ΠΣ της ΘΕ από τις οποίες φαίνεται να πηγάζουν οι κριτικές, που ασκήθηκαν, και να αντλούν θεωρητικά τα επιχειρήματά τους. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ΘΕ στηρίζονται σε ορισμένες αξίες και ιδέες για τη φύση του ατόμου και της γνώσης, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τους στόχους και το περιεχόμενο του ΠΣ, σε μια φιλοσοφία, γενικότερα, που αποκαλύπτει ένα συγκροτημένο σύστημα θέσεων και απόψεων που είναι καθοριστικό στον προσανατολισμό, τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του παραγόμενου ΠΣ (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 97κ.ε.). Ειδικά, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ΘΕ είναι χρήσιμο και λειτουργικό να διακριθούν, σύμφωνα με τον C. Erricker (Erricker, 2010, σσ. 44-45), ανάλογα με τη φιλοσοφική βάση και τον επιστημολογικό και παιδαγωγικό προβληματισμό τους σε:

α) **Προ-νεωτερικές:** Στηρίζονται στη βασική αρχή ότι στην κοινωνία η θρησκεία και οι αποκεκαλυμμένες πηγές της διαμορφώνουν τα κριτήρια της ηθικής και κοινωνικής κριτικής. Ακόμη, το πρόσωπο οικοδομεί τη ταυτότητά του στο πλαίσιο της θρησκευτικής κοινότητας, η οποία συντηρεί την ανάλογη θρησκευτική και κοινωνική δικτύωση, που δίνει νόημα στην παραπάνω κριτική. Παιδαγωγικά, το διδακτικό παράδειγμα αυτών των προσεγγίσεων ακολουθεί τον διδακτισμό και την κατήχηση με στόχους επίτευξης ενός πρωταρχικού επιπέδου δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης, αφού λειτουργεί αυστηρά η ιεραρχία και η αυθεντία του δασκάλου και της συγκεκριμένης γνώσης στην τάξη.

β) **Νεωτερικές/Παραδοσιακές:** Στηρίζονται στην ιδέα μιας πιο ετερο- και πολύ-διαμορφούμενης ηθικής. Στη διαδικασία αυτή της διαμόρφωσης οι θρησκείες αποτελούν μέσο και βάση της κριτικής και της αναζήτησης συναινετικών τάσεων. Βασικό κριτήριο της επιστημολογίας των προσεγγίσεων είναι η σκέψη του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και ιδιαίτερα η εθνική ιδεολογία, που συμπεριλαμβάνει τη θρησκεία και προσδιορίζει πλέον την ταυτότητα. Παιδαγωγικά, η διδασκαλία γίνεται δημοκρατική, με στόχο τη συνύπαρξη και με έμφαση στις δεξιότητες και τις αντιλήψεις των μαθητών. Η αυθεντία δεν υφίσταται, ενώ οι

στόχοι της διδασκαλίας, αν και προκαθορίζονται, δεν έχουν προβλέψιμα αποτελέσματα. Σημαντικό είναι ότι η μια και αντικειμενική γνώση φαίνεται ότι αμφισβητείται.

γ) **Μετα-νεωτερικές:** Στηρίζονται στην άποψη ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μία ακαθόριστη και ανοιχτή σε αλλαγές διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι το αξιακό σύστημα είναι πρωταρχικά υποκειμενικό και αμφισβητήσιμο, γιατί δεν υπάρχει μία κοινώς αποδεκτή, και μόνη οικουμενική, υπερβατική αρχή που να καθορίζει τις αξίες, την ταυτότητα και τη γνώση. Παιδαγωγικά, έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και αντιλήψεων που απαιτούνται για τη διαπραγμάτευση των παγιωμένων θέσεων, και των επιστημονικών, και την ανάπτυξη προσωπικής άποψης για αυτές. Η υποκειμενικότητα σε αυτή την περίπτωση εκτιμάται. Αυτό σημαίνει ότι ο σύνδεσμος με ιδέες, κείμενα και κανόνες είναι υπό διαπραγμάτευση από τα ίδια τα πρόσωπα ή τις ομάδες, αφού υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες και εννοιολογήσεις.

Με βάση την παραπάνω διάκριση μπορεί κάποιος να διαπιστώσει ποια προσέγγιση υιοθετεί και προτείνει ένα Πρόγραμμα ΘΕ και, παράλληλα, να διαβάσει κριτικά κάθε κριτική που ασκείται σε αυτό και να την κατατάσσει ανάλογα, ενώ αντιλαμβάνεται το πλαίσιο παραγωγής της και την επιστημολογική συνάφειά της. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω μελετήθηκε και αναλύθηκε το περιεχόμενο των κριτικών (Denzin & Lincoln, 2000) σε βάθος και συγκριτικά (Holsti, 1969) και διακρίθηκαν ανάλογα με τα θέματα, που βασικά επισημαίνουν και κριτικάρουν, αν, δηλαδή, προτάσσουν το περιεχόμενο, τους στόχους ή τη διαδικασία-μέθοδο. Γίνεται, έτσι, μια απόπειρα να ανακαλυφθεί η φιλοσοφική, επιστημονική και επικοινωνιακή συνάφεια που τις παράγει (Scholes, 2005; Μπαχτίν, 2014; Κόλλιας, 2014) και αν σε αυτήν η ΘΕ θεωρείται στην υπηρεσία της εκπαίδευσης περισσότερο από ό, τι στην υπηρεσία της θρησκείας (Grimmitt, 1987, σσ. 258-259).

Έτσι, ερμηνεύθηκαν και αξιολογήθηκαν όλες οι κριτικές και στο παρόν μελετώνται εκείνες που έχουν επιστημονική βάση ενώ αποκλείονται όσες έχουν διατυπωθεί, γενικά και, πολλές φορές, άκριτα στη δημόσια σφαίρα, από πρόσωπα και φορείς, παρόλο που συνέβαλαν στη διαμόρφωση των εριστικών συνθηκών μεταξύ των πλευρών.

4.2 ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΠΡΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Έγινε σαφές ότι ένα προ-νεωτερικό ΠΣ στηρίζεται στο- και σχεδιάζεται με- βάση, κυρίως, το περιεχόμενο (τι θα μάθει το παιδί), το νεωτερικό αντίστοιχα στα αποτελέσματα (γιατί θα μάθει κάτι το παιδί) και το μετα-νεωτερικό, τέλος, στη διαδικασία (πώς θα μάθει το παιδί). Σημασία έχει ότι κατά βάση το νέο ΠΣ, το οποίο δέχεται κριτικές, σχεδιάστηκε με βάση τις διεργασίες που συντελούνται ώστε να επιτυγχάνεται η μάθηση. Έχει, δηλαδή, μετα-νεωτερική βάση και αποτελεί μία καινοτόμα πρόταση. Παρόλους τους προβληματισμούς, που γεννούν η Παιδαγωγική καινοτομία του (κονστρουκτιβισμός) και η ανακόλουθη με αυτήν επιλογή: α) του προτεινόμενου θρησκευτικού περιεχομένου (κατά βάση Ορθόδοξο Χριστιανικό) και β) των «κλειστών», κυρίως, μαθησιακών προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, που περιλαμβάνει, τελικά ως πρόγραμμα διαδικασίας φαίνεται να λαμβάνει υπόψη ότι η ΘΕ λειτουργεί και αυτή, όπως και άλλα γνωστικά αντικείμενα ώστε να δημιουργούνται οι κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης γνώσης και μετα-γνώσης στο πλαίσιο της γενικότερης σχολικής εκπαίδευσης (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 71; Elliott, 1998).

Μετά τη δημοσίευση του ΠΣ, το 2011, και την έναρξη της πιλοτικής εφαρμογής του δημοσιοποιήθηκαν κριτικές που θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτές που προέρχονται από το Πανεπιστημιακό περιβάλλον (Τμήματα κα καθηγητές), άλλες που προέρχονται από επιστημονικές ενώσεις και ερευνητές και, τέλος, σε εκείνες που προέρχονται από θεσμούς και φορείς (Εκκλησία).

Στην εκπνοή του πρώτου και του δεύτερου χρόνου πιλοτικής εφαρμογής κυκλοφόρησαν αντίστοιχα δύο συλλογικά έργα, που εκπροσωπούν τις δύο πλευρές κριτικών και περιλαμβάνουν το σύνολο των δημοσιοποιημένων κειμένων, που αφορούν το ΠΣ. Από τη μια, η συλλογή όλων των επικριτικών δημοσιευμένων κειμένων ανεξαρτήτως μεγέθους και περιεχομένου (315), που έγινε από το παράρτημα της Πανελλήνιας Ένωσης Θεολόγων (Π.Ε.Θ.) Μυτιλήνης, τον Ιούλιο του 2012 και δεν κυκλοφόρησε στην αγορά και, από την άλλη, ο τόμος «Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου», που περιέχει ανάμεσα σε άλλα περισσότερα από 30 κριτικά κείμενα για το νέο ΠΣ (Γιαγκάζογλου, Νευροκοπλής, & Στριλιγκάς, 2013).

Πανεπιστημιακό περιβάλλον

Από το Πανεπιστημιακό περιβάλλον θετικά για το ΠΣ έχουν εκφραστεί: α) το Τμήμα Θεολογίας του Α.Π.Θ., με απόφασή του, στην οποία τονίζει ότι «η υπάρχουσα πρόταση νέου Αναλυτικού Προγράμματος κινείται στη σωστή κατεύθυνση. Ενδεχόμενες αστοχίες μπορούν να διορθωθούν, με καλόπιστο και δημιουργικό διάλογο.» (Α.Π.Θ., 2013), β) ο Καθηγητής του Τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ, Κ. Δεληκωσταντής (Δεληκωσταντής Κ. , 2013), γ) ο Επικ. Καθηγητής του Τμ. ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Π. Καραμούζης (Καραμούζης, 2011) και δ) ο Λέκτορας του Τμ.Θεολογίας του ΕΚΠΑ, Μ. Κουκουνάρας Λιάγκης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013). Ακόμη, ε) η Επικ. Καθηγήτρια του Τμ.Θεολογίας του Α.Π.Θ., Β. Μητροπούλου και η Λέκτορας του ίδιου Τμήματος, Μ. Ράντζου, έχουν δημοσιεύσει ειδικά για το θέμα της ετερότητας μελέτη που εξαίρει τη σχετική συμβολή του ΠΣ (Mitropoulou, Rantzou, & Anagnostopoulou, 2013). Να σημειωθεί ότι τα γνωστικά αντικείμενα ή το ερευνητικό έργο των παραπάνω σχετίζονται άμεσα με την Παιδαγωγική και Διδακτική των Θρησκευτικών. Τέλος, στ) και ο Καθηγητής της Νομικής Σχολής του ΕΚΠΑ, Γ. Σωτηρέλης, ο οποίος έχει ασχοληθεί ειδικά ως Συνταγματολόγος με τη ΘΕ, έχει εκφράσει τη θετική κριτική του για τις «ενθαρρυντικές εξελίξεις στη Θρησκευτική Εκπαίδευση» (Σωτηρέλης, 2013).

Από τις παραπάνω κριτικές οι β) και δ) προτάσσουν στα κριτήρια τους τις παιδαγωγικές και φιλοσοφικές αρχές που σχετίζονται με τη διαδικασία της μάθησης, από την οποία εξαρτούν άμεσα το περιεχόμενο και τους στόχους του μαθήματος (μετανεωτερικές). Ασχολούνται με την παιδαγωγική καινοτομία του ΠΣ, την οποία κρίνουν θετικά μεν, αλλά με επιφυλάξεις. Οι κριτικές α), γ) και ε) επικεντρώνονται στους στόχους του ΠΣ (νεωτερικές), ενώ η στ) φαίνεται να επικεντρώνεται και αυτή στους στόχους, αλλά η περιορισμένη έκτασή της, δεν αφήνει πολλά περιθώρια κατάταξης. Αυτές εστιάζουν στο γνωσιακό χαρακτήρα του ΠΣ και στον σκοπούμενο γενικότερο θρησκευτικό γραμματισμό και κοινωνιο-πολιτισμικό εγκλιματισμό, στα οποία στηρίζουν την κριτική τους. Όλες οι σχετικά θετικές κριτικές αναφέρονται, σαφώς, και στο περιεχόμενο, το οποία συναρτούν άμεσα από τη διαδικασία ή τους στόχους αντίστοιχα.

Οι δημοσιευμένες κατά βάση αρνητικές κριτικές που προέρχονται από Πανεπιστημιακό περιβάλλον και περιλαμβάνουν εμπεριστατωμένη κριτική

επιχειρηματολογία ανήκουν α) στον Καθηγητή του Τμ. Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας, Η. Ρεράκη (Ρεράκης Η. , 2012), β) στον Καθηγητή του Τμ.Θεολογίας, Ι. Κογκούλη (Κογκούλης, 2013), γ) στον Λέκτορα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σ. Πορτελάνο (Πορτελάνος, 2012), δ) στον Αν.Καθηγητή του Τμ.Θεολογίας του Α.Π.Θ., Ι. Κουρεμπελέ (Κουρεμπελές, 2014), ε) στον Λέκτορα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ι. Φύκαρη (Φύκαρης, 2014), στ) στη Λέκτορα του Τμ.Θεολογίας του Α.Π.Θ. Μ. Ράντζου (Ράντζου, 2014) και ζ) στον Λέκτορα του Τμ.Θεολογίας, Α. Στογιαννίδη, ο οποίος ασχολείται ειδικά με την αξιολόγηση των στόχων των τάξεων σε σχέση με τους στόχους των επιμέρους ενοτήτων του ΠΣ (Stogiannidis & Koutsoupias, 2013).

Στην κριτική α) ο Η. Ρεράκης έχει προχωρήσει σε βαθιά κριτική του περιεχομένου και των στόχων του ΠΣ με, ίσως, μεγαλύτερη έμφαση στους δεύτερους, που φαίνονται στην κριτική του να συνεξαρτώνται από το περιεχόμενο, στο οποίο δίνει ιδιαίτερη αναλυτική σημασία, με αποτέλεσμα να βρίσκεται στο μεταίχμιο του χαρακτηρισμού μεταξύ παραδοσιακής και νεωτερικής κριτικής. Το σύνολο των υπόλοιπων κριτικών β), γ), δ), ε), στ) και ζ) είναι φανερά προϊόντα νεωτερικής σκέψης και στηρίζονται στην κριτική του σκοπού και των στόχων του ΠΣ. Η Μ. Ράντζου έχει δημοσιεύσει και θετική και αρνητική κριτική για το νέο ΠΣ.

Επιστημονικές ενώσεις και ερευνητές

Οι δύο Θεολογικές επιστημονικές ενώσεις αποτελούν τους δύο πόλους κριτικής του ΠΣ. Η Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων (Π.Ε.Θ.), από τις 3-7-2012, ανακοίνωσε το πόρισμά της (Π.Ε.Θ., 2012) και ακολούθησαν ανακοινώσεις και επιστολές προς τον αρμόδιο φορέα (Υπουργείο κ.ά.) και άλλους (Εκκλησία της Ελλάδος, Μητροπολίτες κ.ά.). Διοργανώθηκε, επίσης, σχετική ημερίδα της οποίας τα πορίσματα αναφέρονται γενικώς αρνητικά στο νέο ΠΣ (http://www.orp.gr/?p=5926). Στο ειδικό αφιέρωμα του περιοδικού της Ένωσης, «Κοινωνία» (τ.12, Απριλίου-Ιουνίου 2012) και στην ιστοσελίδα της Ένωσης, (http://www.petheol.gr/arthra/to-mathema-ton-threskeutikon), υπάρχει πλήθος κειμένων που ασκούν αρνητική κριτική από ερευνητές μέλη της Ένωσης (α) Δ. Βογιατζής, β) Ε. Πονηρός, γ) Ε. Βασσάλου,). Αρνητική, ακόμη, κριτική έχουν δημοσιεύσει οι θεολόγοι ερευνητές δ) Ε. Διαμαντή-Τσαγκαρλή (Τσαγκαρλή-Διαμάντη, 2012), ε) Ι. Αγγελόπουλος (Αγγελόπουλος, 2014), στ) Δ. Αβδελάς (Αβδελάς, 2014) και ζ) Τ. Σιούλης (Σιούλης, 2014). Οι κριτικές της Π.Ε.Θ. και των ερευνητών, παρόλο που αναφέρονται σε θέματα στόχων και, δευτερευόντως, διαδικασίας, εστιάζουν κατά κύριο λόγο στο περιεχόμενο του μαθήματος και όπως αυτό παρουσιάζεται στο νέο ΠΣ στη στήλη «Βασικά Θέματα». Ιδιαίτερα, όμως, ασκείται κριτική στο συνοδευτικό θεωρητικό υλικό του ΠΣ και του Οδηγού του Εκπαιδευτικού, που όντως δίνει τροφή για αρνητικά σχόλια, αν και στο ΠΣ η θεωρία δεν συμβαδίζει απαραίτητα με την πράξη, όπως έχει σημειωθεί (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013).

Συμπερασματικά, οι αρνητικές κριτικές επικεντρώνονται στο περιεχόμενο του ΠΣ, ενώ γίνονται σαφείς αναφορές περισσότερο στους στόχους και στη συνέχεια στη διαδικασία, αλλά σε συσχετικό επίπεδο (παραδοσιακές). Η εισήγηση του Τ. Σιούλη στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά σε επιχειρήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και θα μπορούσε να ενταχθεί στις νεωτερικές κριτικές.

Στον αντίποδα, ο Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος ΚΑΙΡΟΣ, για την αναβάθμιση της ΘΕ δημοσίευσε, τον Φεβρουάριο του 2013, την τοποθέτησή του, η οποία είναι θετική, έχει σαφώς παιδαγωγικά κριτήρια και αναφέρεται τόσο στον σκοπό και στους στόχους της ΘΕ όσο και στη μαθησιακή διαδικασία (ΚΑΙΡΟΣ, 2013). Η ισομέρεια στις αναφορές δεν

αφήνει περιθώρια ένταξης της κριτικής αποκλειστικά στις νεωτερικές ή μετανεωτερικές κριτικές. Θετικές κριτικές, ακόμη, δημοσίευσαν ανεξάρτητοι ερευνητές- κάποιοι μέλη το ΚΑΙΡΟΥ-, όπως α) ο Χ.Γ. Παπασωτηρόπουλος (Παπασωτηρόπουλος, 2013), β) ο Κ. Ζορμπάς (Ζορμπάς, 2013), γ) η Ε. Φιλοσόφου (Φιλοσόφου, 2013) και δ) ο Γ. Καπετανάκης (Καπετανάκης, 2013). Αυτοί περισσότερο ασχολούνται με τον σκοπό της ΘΕ (κυρίως η β), αλλά και με αναφορές η α) και η δ)), με την παιδαγωγική διαδικασία (κυρίως η δ)) και με το περιεχόμενο, η γ). Οι τρεις, α), β) και δ) θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν νεωτερικές με βάση το κυρίως περιεχόμενό τους και η γ) παραδοσιακή και για αυτό εκφράζει έντονες επιφυλάξεις (κριτικάρει τις ενότητες μαθημάτων της Α΄ Γυμνασίου), παρόλο που είναι τελικά θετική.

Εκκλησία

Στη Διαρκή Ιερά Σύνοδο (Δ.Ι.Σ.) της Εκκλησίας της Ελλάδος μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί δύο κριτικές εισηγήσεις για το νέο ΠΣ: α) του Μητροπολίτη Αλεξανδρουπόλεως Ανθίμου (Άνθιμος, Μητρ. Αλεξανδρουπόλεως, 2013) και β) του Μητροπολίτη Μεσσηνίας και Καθηγητή του Τμ. Θεολογίας του ΕΚΠΑ, Χρυσοστόμου (Χρυσόστομος, Μητρ. Μεσσηνίας, 2013). Η Δ.Ι.Σ δεν λαμβάνει θέση θεσμικά και δεν έχει λόγο στα Αναλυτικά Προγράμματα της Εκπαίδευσης (παραμόνο για τη δογματική ακρίβεια τους-Νόμος 590/1977, αρ. 9 παρ. ε΄), αλλά οι περισσότερες από τις παραπάνω αρνητικές κριτικές απεστάλησαν και σε αυτήν και σε Μητροπολίτες, οι οποίοι ζήτησαν και τη διερεύνησή τους. Τελικά, η Δ.Ι.Σ. με Δελτίου Τύπου, την 5η του Νοεμβρίου, 2012 υιοθέτησε την άποψη του Μητροπολίτη Μεσσηνίας.

Οι δύο κριτικές αναπτύσσουν επιχειρηματολογία για τον σκοπό και τους στόχους του μαθήματος με έμφαση δευτερευόντως η α) στη διαδικασία και η β) στο περιεχόμενο. Και οι δύο κατατάσσονται κατά βάση στις νεωτερικές κριτικές, με την α) να βρίσκεται στο μεταίχμιο με τις μετανεωτερικές.

4.3 Η ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΔΥΟ ΠΛΕΥΡΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΟΥ 2003

Συνοπτικά, οι αρνητικές κριτικές που διατυπώθηκαν αφορούν στην πλειονότητά τους τον σκοπό και τους στόχους της ΘΕ και κατ΄επέκταση το περιεχόμενό του νέου ΠΣ. Τα βασικά αρνητικά επιχειρήματα, που διατυπώθηκαν, είναι: α) παρουσιάζονται περισσότερες θρησκείες και μετατρέπεται το μάθημα σε θρησκειολογικό, β) εισάγει την πολυπολιτισμικότητα και αντιμετωπίζει τις θρησκείες συγκρητιστικά, γ) δεν καλλιεργεί την πίστη στο Σύμβολο της Πίστεως, δ) απουσιάζει η θεολογία της Ορθόδοξης Εκκλησίας, ε) απουσιάζει ο Χριστός ως Θεάνθρωπος, Σωτήρας και Λυτρωτής, στ) απουσιάζει η συμμετοχή στη λατρευτική ζωή της Εκκλησίας, ζ) απουσιάζει το πρόσωπο της Παναγίας, η) προωθείται μία διανοητική, γνωσιοκρατική και λογοκρατική θρησκευτικότητα, θ) ο θρησκευτικός γραμματισμός δημιουργεί σύγχυση, αμφισβήτηση και σχετικισμό, ιδιαίτερα στο Δημοτικό, ι) προωθείται ο θρησκευτικός πλουραλισμός, που υπονομεύει τη θρησκευτική συνείδηση της πλειονότητας και δε σέβεται τις μειονότητες, ια) απουσιάζει η βιωματικότητα και η εμπειρική ανάπτυξη της θρησκευτικής πίστης και ιβ) το περιεχόμενο δεν αντιστοιχεί στην αναπτυξιακή ωρίμανση των μαθητών.

Οπωσδήποτε, η ομάδα των εμπειρογνωμόνων, που συνέταξαν το ΠΣ έχει απαντήσει και έχει ανασκευάσει με επιχειρήματα τις αρνητικές τοποθετήσεις, αλλά στο παρόν δε λαμβάνονται υπόψη, αφού σκοπός είναι να μελετηθούν οι κριτικές για το ΠΣ.

Αξιοσημείωτα είναι κάποια στοιχεία που προκύπτουν από τη σύγκριση της κριτικής του ΠΣ του 2011 και της κριτικής που εκφράσθηκε στο προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) του 2003 και, κυρίως, στα σχολικά εγχειρίδια που προέκυψαν το 2006, τα οποία ισχύουν μέχρι σήμερα και είναι πλέον αποδεκτά από όλους: α) η θέση της Εκκλησίας της Ελλάδος ήταν επίσημα αρνητική με επιχειρήματα που εκφράσθηκαν με επιστολή της Ιεράς Συνόδου προς την Υπουργό Παιδείας (Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Ελλάδος, 2006). Η κριτική στηρίζεται σε ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων και καταδεικνύει το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως υπαίτιο, χωρίς να επεκτείνεται σε αυτό και στον σχεδιασμό του. Περιλαμβάνει θέματα όπως: 1) τον υποβιβασμό του Χριστιανισμού σε επίπεδο θρησκείας, 2) την απόκλιση από την Ορθόδοξη θεολογία, 3) την υποτίμηση της Θείας Αποκάλυψης, της θεοπνευστίας, του προσώπου του Μεσσία-Χριστού και της Θεοτόκου, 4) την επιμονή σε επιστημονικές γνώσεις και 5) την ανθρωποκεντρική εξέταση της Εκκλησιαστικής Ιστορίας κ.ά. Καταλήγει, το 2006, ενώ τα Αναλυτικά Προγράμματα σχεδιάστηκαν ήδη από το 2003 στα εξής: «..ἐπιδιώκεται ἡ ἀποδόμησις τῆς Ὀρθοδόξου Χριστιανικῆς διδασκαλίας, ἡ ἀπορθοδοξοποίησις καί ὁ χαρακτηρισμός τοῦ μαθήματος ἀπό Ὁμολογιακοῦ, Κατηχητικοῦ καί Ἐκκλησιολογικοῦ, ὡς εἶναι σήμερον, εἰς θρησκειολογικόν μέ προτεσταντικάς ἀποχρώσεις, μέ ἐπιχείρημα τήν ἀρχήν τῆς πολυπολιτισμικότητος, τῆς διαθρησκευτικότητος καί τοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ..» (Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Ελλάδος, 2006), β) η Π.Ε.Θ. δημοσίευσε αναλυτικό υπόμνημα στο οποίο αναφέρονται θετικά και αρνητικά στοιχεία των εγχειριδίων, όπως θα έκανε ένας διορθωτής-επιμελητής κειμένου, και καταλήγουν οι συντάκτες (μέλη του τομέα Παιδείας) σε συμπεράσματα που αφορούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, χωρίς ουσιαστικά να αναφέρονται σε αυτό (Π.Ε.Θ., 2007), γ) το Α.Π.Θ. και η Θεολογική Σχολή διατύπωσε αρνητική κριτική σε επιστημονική Ημερίδα του Τμ. Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας (Α.Π.Θ. Τ. Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας, 2007) και θετική, με επιστολή του Τμ. Θεολογίας προς την Υπουργό (Α.Π.Θ. Τμη.Θεολογίας, 2006).

Από τη σύγκριση των αρνητικών κριτικών των δύο ΠΣ διαπιστώνονται τα εξής : α) όλες οι κριτικές του 2003-2006 στηρίζονται στο περιεχόμενο των βιβλίων με αναφορές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και κατατάσσονται στις παραδοσιακές κριτικές ενώ στις κριτικές του 2011 περιλαμβάνονται και νεωτερικές, μόνο βέβαια από Πανεπιστημιακούς, β) Οι κριτικές του 2003-2006 διατυπώνουν παρόμοια επιχειρήματα με το κύριο μέρος της αρνητικής επιχειρηματολογίας που διατυπώνεται, τώρα, για το νέο ΠΣ (2011), γ) οι πρωταγωνιστές είναι οι ίδιοι, με μόνη αλλαγή τη μετακίνηση στις θέσεις της Ιεράς Συνόδου της Εκκλησίας της Ελλάδος, που ίσως εξηγείται από την αλλαγή του προσώπου του Αρχιεπισκόπου. Κατά τα άλλα πρωταγωνιστούν στην αρνητική κριτική το Τμ. Ποιμαντικής της Θεσσαλονίκης και η Π.Ε.Θ. η οποία ήταν πιο ήπια το 2006 σε σχέση με το 2011 και αυτό εξηγείται ίσως από το αντικείμενο της κριτικής, το οποίο στην πρώτη περίπτωση ήταν τα σχολικά εγχειρίδια ενώ στη δεύτερη το ΠΣ, το οποίο δεν είναι σχολικό εγχειρίδιο, αν και αντιμετωπίζεται έτσι στην έρευνα και κριτική τους.

Για το νέο ΠΣ (2011) τα επιχειρήματα των θετικών κριτικών μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: α) εμπνέεται και στηρίζεται στις δεσμεύσεις της πολιτείας σε διεθνείς και ευρωπαϊκές συνθήκες και συστάσεις -υποχρεωτικού χαρακτήρα- του Συμβουλίου της Ευρώπης, και οπωσδήποτε, στο ελληνικό Σύνταγμα, β) εδράζεται στους γενικούς σκοπούς

της εκπαίδευσης (Νέο Σχολείο), στην οποία το ΜτΘ παραμένει κανονικό μάθημα, γ) επιχειρείται μία σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση της ΘΕ. Προτείνονται νέες μέθοδοι και τεχνικές προσφοράς του μαθήματος με αναφορές στη ζωή των παιδιών και την εμπειρία τους, μετατρέποντας το μάθημα, συγχρόνως, σε γνωσιακό και βιωματικό, αλλά και ανοιχτό σε όλους, ανεξάρτητα από την πίστη τους, δ) λαμβάνει υπόψη την ελληνική εμπειρία επιστημονικών και εκπαιδευτικών κύκλων και τη συζήτηση για το ΜτΘ και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η ΘΕ σε σχέση με άλλες χώρες (σχέσεις εκκλησίας και κράτους, Ορθόδοξη πλειονότητα, ελληνοχριστιανική ταυτότητα, ποικιλία θρησκευτικότητας, ύπαρξη διάφορων πολιτισμικών κοινοτήτων, ετερότητα και μετανάστευση κ.ά.), ε) υιοθετεί το πρόγραμμα διαδικασίας δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει το δικό του πρόγραμμα προτείνοντας στόχους, βασικά θέματα, δραστηριότητες και εκπαιδευτικό υλικό χωρίς να δεσμεύει, στ) προτείνει την κριτική και φαινομενολογική προσέγγιση της θρησκευτικής γνώσης και εμπειρίας (Wright, Jackson) και επιχειρεί σε ένα σημείο να τις συνδυάσει με την κονστρουκτιβιστική παιδαγωγική (Grimmitt), ζ) αποβάλλει κάθε ίχνος κατήχησης και μύησης σε μία θρησκεία και από την άλλη επιδεικνύει πλήρη σεβασμό στη Χριστιανική θρησκεία, παράδοση και γραμματεία, και στην Ορθοδοξία ιδιαίτερα, η οποία αντιμετωπίζεται ως ζωντανή παράδοση του τόπου, η οποία παράγει πολιτισμό που αφορά όλους, η) συνομιλεί με τις μεγάλες θρησκείες του κόσμου, με σκοπό τον θρησκευτικό εγγραμματισμό των νέων, που ζουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η διάσταση μεταξύ παραδοσιακής και νεωτερικής και μετανεωτερικής επιχειρηματολογίας είναι φανερή και καταδεικνύει περισσότερο το θέμα της έρευνας

4.4 Η ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΚΑΙ ΓΥΜΝΑΣΙΟ (2014)

Τον Ιούνιο του 2014 η επιτροπή εμπειρογνωμόνων ανακοίνωσε το αναθεωρημένο ΠΣ δηλώνοντας ότι «Μελέτησε όσες παρατηρήσεις και προτάσεις κατατέθηκαν από εκπαιδευτικούς, επιμορφωτές, προωθητές, Σχολικούς Συμβούλους και όλους όσοι ενεπλάκησαν στο έργο αυτό. Επιπρόσθετα, έλαβε υπόψη τον ευρύτερο δημόσιο διάλογο για το μάθημα των Θρησκευτικών και τις κριτικές προσεγγίσεις που είδαν το φως της δημοσιότητας. Με βάση όλα τα παραπάνω, η Επιτροπή προέβη σε μία σειρά σημαντικών βελτιώσεων, αλλαγών και εμπλουτισμού σε όλα τα περιεχόμενα του ΠΣ…» (Επιτροπή Εμπειρογνωμόνων, 2014). Μία πρώτη συγκριτική ανάλυση των δύο κειμένων αναδεικνύει τις εξής παρατηρήσεις για το θέμα της έρευνας: α) οι κριτικές που αφορούσαν θέματα σχεδιασμού του ΠΣ (στόχοι, περιεχόμενο, διάρθρωσή, παιδαγωγικές τεχνικές) ελήφθησαν σε ικανοποιητικό βαθμό υπόψη. Αν μάλιστα κάποιος μελετήσει ενδελεχώς τις επιμέρους παρατηρήσεις π.χ. του Υπομνήματος του Η. Ρεράκη, που ήταν αρνητικές, θα παρατηρήσει ότι στο αναθεωρημένο ΠΣ σε μεγάλο βαθμό προσμετρήθηκαν. Ακόμη, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα των ενοτήτων, σε μια πρώτη ανάλυση, επαναπροσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό, για να υπηρετούν, όντως, την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης και της θρησκευτικής γνώσης ιδιαίτερα. Προστίθενται, επιπλέον, πολλά περισσότερα ορθόδοξα χριστιανικά θέματα και εκφράσεις (Θεοτόκος, Θεάνθρωπος Ιησούς κ.ά.) ενώ αφαιρούνται θρησκειολογικά στοιχεία, κυρίως από το Δημοτικό (π.χ. «οι άγιοι άνθρωποι» γίνονται «Χριστιανοί άγιοι και ιερά πρόσωπα άλλων θρησκειών») β) οι αρνητικές κριτικές για τη φιλοσοφία και την παιδαγωγική του ΠΣ δε φαίνεται να επηρέασαν τη θεωρητική εισαγωγή του ΠΣ, αλλά συνετέλεσαν να

γίνει στο περιεχόμενό του ακόμη πιο Ορθόδοξο ομολογιακό, «ανοιχτό», παρόλα αυτά, στους άλλους, γ) οι θετικές κριτικές που περιλάμβαναν επισημάνσεις δεν επηρέασαν τόσο την αναθεώρηση (π.χ. του Π. Καραμούζη), ίσως γιατί ακριβώς είχαν μετανεωτερική βάση και θεώρηση της ΘΕ, εκτός από το μέρος που αφορούσε τη βοήθεια και διευκόλυνση των εκπαιδευτικών στη χρήση των τεσσάρων στηλών των ενοτήτων και ιδιαίτερα των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και δ) στη βιβλιογραφία του αναθεωρημένου ΠΣ αναφέρονται οι κριτικές, που προφανώς ελήφθησαν υπόψη και αυτές είναι όλες θετικές και μετανεωτερικές/νεωτερικές και είναι του Α.Π.Θ. και των Κ. Δεληκωσταντή, Π. Καραμούζη, Μ. Κουκουνάρα-Λιάγκη και Γ. Καπετανάκη.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι αρνητικές κριτικές προερχόμενες από Πανεπιστημιακούς και ερευνητές είναι κατά τι περισσότερες σε αριθμό από τις θετικές κριτικές. Οι φορείς, Πανεπιστήμιο και Εκκλησία διετύπωσαν θετικές κριτικές, ενώ οι δύο επιστημονικές θεολογικές Ενώσεις φανερώνουν πλήρη διάσταση στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη ΘΕ, τη θέση της στο σχολείο και το νέο ΠΣ. Η επιχειρηματολογία των αρνητικών κριτικών είναι παρόμοια (περισσότερο από 70%) με την αρνητική επιχειρηματολογία των κριτικών που διατυπώθηκε για το προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα (2003). Οι πρωταγωνιστές στην αρνητική κριτική παραμένουν οι ίδιοι εκτός από την Εκκλησία της Ελλάδος.

Οι κριτικές που διατυπώθηκαν, αρνητικές και θετικές, στηρίζονται στην πλειονότητα τους στη νεωτερική θεωρητική προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (προτεραιότητα σκοπών και στόχων) και της ΘΕ (δόμηση ταυτότητας), ενώ το ΠΣ στην έκδοση του 2011 έχει βασικά μετανεωτερική βάση (προτεραιότητα στη διαδικασία), παρόλο που δίνει μεγάλη σημασία και στο περιεχόμενο και δευτερευόντως και στους στόχους (προσδοκώμενα αποτελέσματα). Αποτέλεσμα αυτών αποτελεί η έμφαση στην αναθεώρηση στο περιεχόμενο του ΠΣ, το οποίο γίνεται περισσότερο συγκεκριμένο και Ορθόδοξο, δηλαδή δεν αφήνει, στην πράξη, πολλά περιθώρια να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός το δικό του ΠΣ με βάση φυσικά τους μαθητές του (Syllabus). Ο λεπτομερής καθορισμός του περιεχομένου, που απαντά ουσιαστικά στην παραδοσιακή κριτική που ασκήθηκε, μειώνει περισσότερο την παιδαγωγική καινοτομία που επιχειρήθηκε. Κι αυτό φαίνεται να συνέβη για χάρη, από τη μια, της ικανοποίησης της μία πλευράς των θεολόγων, που άσκησαν την αρνητική κριτική, και, από την άλλη, για χάρη των αξιολογημένων δυνατοτήτων των διορισμένων θεολόγων εκπαιδευτικών να αντιληφθούν την νέα παιδαγωγική προσέγγιση και να την εφαρμόσουν, σημείο που αναδείχθηκε από όλες τις κριτικές, και θετικές και αρνητικές.

Το ΠΣ, βέβαια, ακόμη δεν έχει γίνει αποδεκτό και δεν είναι γνωστός ακόμη ο τρόπος διάχυσης και εφαρμογής του. Είναι σίγουρο ότι στην πράξη θα αξιολογηθεί και θα αναδειχθούν από τη μια η αξία των προόδων που επιχειρήθηκαν και ο επαναπροσδιορισμός όσων κινήσεων έγιναν όπισθεν και ήταν αποτέλεσμα της αναφερθείσας θρησκειοπαιδαγωγικής έριδας και των θιασωτών της

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Coulby, D. (2008). Intercultural education: religion, knowledge and the limits of postmodernism. *Intercultural Education, 9*(4), σσ. 305-314.

Cush, D. (2007). Should religious studies should be part of the compulsory state school curriculum. *British Journal of Religious Education, 29*(3), σσ. 217-227.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Επιμ.). (2000). *Handbook of qualitative research.* California: Sage Publications, Thousand Oaks.

Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment: meeting the challenge of social change.* Buckingham: Open University Press.

Erricker, C. (2010). *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level.* London New York: Routledge.

Gearon, L. (2008). Religion, politics and pedagogy: historical contexts. *British Journal of Religious Education, 30*(2), σσ. 93-102.

Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development.* Great Wakering: McCrimmons.

Grimmitt, M. (Επιμ.). (2000). *Pedagogies of Religious Education.* Great Wakering: McCrimmons.

Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities.* Reading,MA: Addison-Wesley.

Horell, H. D. (2004). Fostering Hope: Christian Religious Education in a postmodern age. *Religious Education, 99*(1), σσ. 5-22.

Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretative Approach.* London: Hodder.

Koukounaras Liagkis, M. (2013α). Religious Education in Greek Public Schools in Western Thrace: Identifying Controversial Issues. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 4*(11), σσ. 274-281.

Mitropoulou, V., Rantzou, M., & Anagnostopoulou, M. (2013). Intercultural Education in the Cirricula of the Greek School (Elementary-*Hogh School). Στο 16th conference of Balkan Society for Pedagogy and Education "The Image of the "Other"/the Neighbour in the Educational Systems of the Balkan Countries", Thessaloniki, 26-29/09/2013 (υπό δημοσίευση).*

Stogiannidis, A., & Koutsoupias, N. (2013). Geometric Didactical Analysis-GE. DI. AN.- Ein Neuer Methodologischer Vorschlag Fur Die Empirische Bildungforschung. *Synthesis, 2*(2), σσ. 200-221.

Wright, A. (2007). *Critical Religious Education, Multiculturalism and the Pursuit of Truth.* Cardiff: University of Wales Press.

Zambeta, E. (2008). Religion, modernity and social rights in European education. *Intercultural Education, 19*(4), σσ. 297-304.

Ελληνόγλωσση

Α.Π.Θ. (2013). *Το Τμήμα Θεολογίας του Α.Π.Θ. για το Μάθημα των Θρησκευτικών-* Ανάκτηση 6 25, 2014, από amen.gr: http://www.amen.gr/article13085

Α.Π.Θ. (2006). *Επιστολή του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ. προς την Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ 21-12-2006.* Θεσσαλονίκη.

Α.Π.Θ., Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας. (2007). *Επιστημονική Ημερίδα. Τα Νέα βιβλία Θρησκευτικών του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Πορίσματα. Μάιος 2007.* Θεσσαλονίκη.

Αβδελάς, Δ. (2014). Στοιχεία Γνωσιομονισμού στο προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών και η νέα πολυφωνική οντολογία. Στο Σ. Μιχελουδάκης, & Ε. Πεπές (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου. Το Μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί, Επισημάνσεις, Προτάσεις* (σσ. 341-353). Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Παιδαγωγικής Χριστιανικής Παιδαγωγικής Τμ. Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας Α.Π.Θ.

Αγγελόπουλος, Ι. (2014). "Ανοικτό" και "Κλειστό" Θεολογικό Μάθημα. Στο Σ. Μιχελουδάκης, & Ε. Πεπές (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου. Το Μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί, Επισημάνσεις, Προτάσεις* (σσ. 307-326). Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Παιδαγωγικής-Χριστιανικής Παιδαγωγικής Τμ. Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας. Α.Π.Θ.

Ανδρεόπουλος, Χ. (2013). Τα νέα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών σε Δημοτικό και Γυμνάσιο. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 187-188). Αθήνα: Αρμός.

Άνθιμος, Μητροπολίτης Αλεξανδρουπόλεως. (2013). Εισήγηση στη Διαρκή Ιερά Σϋνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδος σχετικά με το "Υπόμνημα για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου . Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 158-164). Αθήνα: Αρμός.

Αντωνίου, Δ. (2008). *Διαδρομές και στάσεις στη Νεοελληνική Εκπαίδευση 19ος-20ος αι.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βακαλόπουλος, Α. Ε. (1983). *Ο χαρακτήρας των Ελλήνων.* Θεσσαλονίκη: χ.ε.

Βαλλιανάτος, Α. (2012). *Τελική/Συγκεντρωτική Έκθεση παρακολούθησης και εσωτερικής/διαμορφωτικής αξιολόγησης της πιλοτικής εφαρμογής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Επιστηνονικό πεδίο/Διδακτικό Αντικείμενο: Θρησκευτικά. Βαθμίδα Εκπαίδευσης:1) Πρωτοβάθμια 2) Δευτεροβάθμια.* Αθήνα: αδημοσίευτο.

Γιαγκάζογλου, Σ., Νευροκοπλής, Α., & Στριλιγκάς, Γ. (Επιμ.). (2013). *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* Αθήνα: Αρμός.

Δεληκωσταντής, Κ. (2013). Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο¨Μάθημα για όλους ή διαφορετικά μαθήματα για ξεχωριστές ομάδες. *Θεολογία, 4*, σσ. 311-321.

Δεληκωσταντής, Κ. Ζ. (2009β). *Η σχολική Θρησκευτική Αγωγή. Μεταξύ Παιδαγωγικής και Θεολογίας.* Αθήνα: Έννοια.

Επιτροπή Εμπειρογνωμόνων. (2014). *Νέα αναθεωρημένη και βελτιωμένη έκδοση του προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* Ανάκτηση 6 25, 2014, από e-thriskeftika.sch.gr: http://e-thriskeftika.sch.gr/ps2014.htm

Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία.* Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζορμπάς, Κ. (2013). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 241-251). Αθήνα: Αρμός.

Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Ελλάδος. (2006). *Έγγραφο προς την Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/αρ.πρωτ. 5080. Διεκπ.2782/27-11-2006.* Αθήνα.

Καιρός, Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος. (2013). *Τοποθέτηση στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών Δημοτικού και Γυμνασίου.* Ανάκτηση 6 25, 2014, από kairosnet.gr: http://www.kairosnet.gr/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=238:2013-02-25-08-54-10

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για της επιστήμη της εκπαίδευσης.* (Α. Ευγενία, Επιμ., & Χ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.

Καπετανάκης, Γ. (2013). Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου. *Σύναξη, 128*, σσ. 95-97.

Καραμούζης, Π. (2011). Η θρησκευτική αγωγή σε μετάβαση. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Υπερβάσεις και αντινομίες. *Επιστημονική Επιθεώρηση του μεταπτυχιακού Προγράμματος "Σπουδές Στην Ορθόδοξη Θεολογία", Β*, σσ. 201-217.

Καράσης, Μ. Δ. (2010). *Δίκαιο και Ορθόδοξη Θεολογία. Σημεία Επαφής στο παράδειγμα του Μαθήματος των Θρησκευτικών.* Αθήνα: Αρμός.

Κογκούλης, Ι. Β. (1993). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση κατά την πεντηκονταετία 1932-1982.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κογκούλης, Ι. Β. (1993[1985]). *Το μάθημα των θρησκευτικών στη Μέση εκπαίδευση (1833-1932).* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κογκούλης, Ι. Β. (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Κογκούλης, Ι.Β. (2013). *Το μάθημα των Θρησκευτικών-μάθημα Παιδείας και Ελληνορθόδοξης κληρονομιάς-ως "σημείον αντιλεγόμενον".* Ανάκτηση 6 25, 2014. από blogs.auth.gr: http://blogs.auth.gr/moschosg/files/2013/02/%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%9A%CE%BF%CE%B3%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%B7.pdf

Κόλλιας, Α. (2014). *Ανάλυση Περιεχομένου. Εξέλιξη, Τεχνικές και εφαρμογές της μεθόδου στη μελέτη επικοινωνίας.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013). Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος. *Νέα Παιδεία, 146*, σσ. 123-135.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2014). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης. Είναι η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση η λύση;. *Επιστήμες αγωγής*, (υπό δημοσίευση).

Κουρεμπελές, Ι. (2014). Γνωσιοθρησκειολογία ή οντοθεολογία ως τω όντι γνώση και παιδεία; Εισήγηση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο για το Μάθημα των Θρησκευτικών. Στο Σ. Μιχελουδάκης, & Ε. Πεπές (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου. Το Μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί, Επισημάνσεις, Προτάσεις* (σσ. 365-399). Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Παιδαγωγικής Χριστιανικής Παιδαγωγικής Τμ. Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας Α.Π.Θ.

Κρίππας, Γ. Η. (2014). *Το ατομικόν δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας της Εκκλησίας να καθορίζη η ίδια την ύλη του Μαθήματος των Θρησκευτικών.* Ανάκτηση 6 25, 2014, από petheol.gr: http://www.petheol.gr/arthra/to-mathema-ton-threskeutikon/toatomikondikaiomatesthreskeutikeseleutheriastesekklesiasnakathorizeeidiatenyletoumtth

Μάνεσης, Α. (1981). *Συνταγματικά Δικαιώματα α΄Ατομικές Ελευθερίες.* Θεσσαλονίκη : Σάκκουλας.

Μαρίνος, Α. Ν. (2006). Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών κατά το Σύνταγμα. Στο Β. Αντωνόπουλος, & Γ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Θρησκευτική Παιδεία και σύγχρονη κοινωνία. Θέσεις και αντιθέσεις* (σσ. 107-124). Αθήνα: Εν πλω.

Ματάλας, Π. (2002). *Έθνος και Ορθοδοξία. Οι περιπέτειες μιας σχέσης.* Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσούκας, Ν. Α. (1984). *Νέος Ελληνισμός και Δυτικός Διαφωτισμός.* Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μπαχτίν, Μ. (2014). *Δοκίμια Ποιητικής.* (Γ. Πινακούλας, Μεταφρ.) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Νικολόπουλος, Π. (2006). *Χωρισμός Κράτους-Εκκλησίας.* Αθήνα: Εκδ. Αντ. Σάκκουλα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* Αθήνα: ΥΠ.Π.ΔΒ.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων. (2007). Τα νέα βιβλία των Θρησκευτικών. *Κοινωνία, Ν*(2), σσ. 152-164.

Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων. (2012). *Η θέση της Πανελλήνιας Ένωσης Θεολόγων για το νέο (πιλοτικό) Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* Ανάκτηση 6 25, 2014, από petheol.gr: http://www.petheol.gr/arthra/to-mathema-ton-threskeutikon/ethesetespanelleniasenosestheologongiatoneopilotikoprogrammaspoudonstathreskeutikademotikoukaigymnasiou

Παπασωτηρόπουλος, Χ. Γ. (2013). Για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 231-240). Αθήνα: Αρμός.

Περσελής, Ε. Π. (2007). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Περσιάνης, Π. (2002). *Η εκπαιδευτική γνώση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας (1833-1929).* Αθήνα : Ατραπός.

Πορτελάνος, Σ. (2012). Το μάθημα των Θρησκευτικών στην εποχή της μετανεωτερικότητας. *Νέα Παιδεία, 142*, σσ. 130-147.

Προκόπιος, Μητροπολίτης Φιλίππων, Νεαπόλεως και Θάσου (2012). *Νέον Πρόγραμμα Σπουδών διά το μάθημα των Θρησκευτικών εις το Δημοτικόν και Γυμνάσιον.* Ανάκτηση 6 25, 2014, από im-philippon.gr: http://www.im-philippon.gr/math_thrisk.pdf

Ράντζου, Μ. (2014, 5 10). *Η θρησκευτική αγωγή και το νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών την εποχή της παγκοσμιοποίησης: Προβληματισμοί και διλήμματα.* Ανάκτηση 6 25, 2014, από youtube.com: https://www.youtube.com/watch?v=nZYctWDcOKQ

Ρεπούση, Μ. (2013, 9 3). *Συνέχιση της επεξεργασίας και εξέτασης του σχεδίου νόμου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.., ΔΙΑΡΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ.* Ανάκτηση από http://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/ToKtirio/Fotografiko-Archeio/#7fefc289-4811-43e9-be75-c1b3ab5f66c2

Ρεράκης, Η. (2012). *Υπόμνημα προς Ιερά Σύνοδο Εκκλησίας της Ελλάδος. Θέμα: Νέο πιλοτικό Πρόγραμμα στα Θρησκευτικά και Οδηγός εκπαιδευτικού.* Ανάκτηση 6 25, 2014, από scribd.com: http://www.scribd.com/doc/99587053/%CE%A5%CE%A0%CE%9F%CE%9C%CE%9D%CE%97%CE%9C%CE%91-03-07-2012

Ρεράκης, Η. Μ. (2007). *Σύγχρονη Διδακτική των Θρησκευτικών.* Θεσσαλονίκη: Π.Πουρναράς.

Scholes, R. E. (2005). *Η Δύναμη του Κειμένου. Λογοτεχνική θεωρία και διδασκαλία των γραμμάτων.* (Ζ. Κ. Μπέλλα, Μεταφρ.) Αθήνα: Παραφερνάλια-τυπωθήτω.

Σιούλης, Τ. (2014). Ζητήματα σχετικά με τη σκοπιμότητα του προτεινόμενου Προγράμματος Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών. Στο Σ. Μιχελουδάκης, & Ε. Πεπές (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου. Το Μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί, Επισημάνσεις, Προτάσεις* (σσ. 91-101). Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Παιδαγωγική Χριστιανικής Παιδαγωγικής Τμ. Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας Α.Π.Θ.

Stenhouse, L. (2003[1975]). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος.* (Α. Τσαπέλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.

Σωτηρέλης, Γ. Χ. (1998). *Θρησκεία και Εκπαίδευση. Κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία* (3η Έκδοση εκδ.). Αθήνα Κομοτηνή: Αντ.Ν.Σάκκουλα.

Σωτηρέλης, Γ. Χ. (2013). *Η Εφημερίδα των Συντακτών.* Ανάκτηση 6 25, 2014, από Ενθαρρυντικές εξελίξεις στη Θρησκευτική Εκπαίδευση: http://www.efsyn.gr/?p=33919

Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Ε. (2012, 1 16). *Τα Πιλοτικά Αναλυτικά Προγράμματα Γυμνασίου Σχολικού έτους 2011-12.* Ανάκτηση 6 25, 2014, από scribd.com: http://www.scribd.com/doc/79463122/Ta-Pilotika-Analutika-Program-Mat-A-Gumnasiou-Sxolikou-Etous-2011-12-Tis-Euaggelias-Tsagkarli-Diamanti

Συνήγορος του Πολίτη. (2008). *synigoros.gr.* Ανάκτηση 6 25, 2014, από Ο Συνήγορος του Πολίτη για το μάθημα των Θρησκευτικών: http://www.synigoros.gr/?i=human-rights.el.thriskeutiki-eleutheria-ekpaideusi.23333

Υ.Π.ΔΒ.Θ. (2011). *minedu.gov.gr.* Ανάκτηση 6 25, 2014, από Νέο Σχολείο: http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=1&limitstart=

Υ.Π.ΔΒ.Μ.Θ, & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Νέο Σχολείο. Οδηγός Εκπαιδευτικού-Θρησκευτικά Δημοτικού Γυμνασίου.* Αθήνα: Υ.Π.ΔΒ.Μ.Θ; Ινστιτούτο, Παιδαγωγικό.

Υ.ΠΑΙ.Θ, & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *e-thriskeftika.sch.gr.* Ανάκτηση 6 25, 2014, από Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου. Αναθεωρημένη Έκδοση: http://e-thriskeftika.sch.gr/PSThriskeftikon1.pdf

Φιλοσόφου, Ε. (2013). Κριτική Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά Α΄Γυμνασίου. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 301-312). Αθήνα: Αρμός.

Φύκαρης, Ι. (2014). Προσεγγίζοντας το προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο: Κοινωνικοδιδακτικοί προσδιορισμοί και επισημάνσεις. Στο Σ. Μιχελουδάκης, & Ε. Πεπές (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου. Το Μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί, Επισημάνσεις, Προτάσεις* (σσ. 329-339). Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Παιδαγωγικής Χριστιανικής Παιδαγωγικής Τμ. Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας Α.Π.Θ.

Φωτεινός, Δ. (2013). *Ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-1980). μεταξύ ιδεολογικοπολιτικής ρύθμισης και παιδαγωγικής μεταρρύθμισης.* Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσόστομος, Μητροπολίτης Μεσσηνίας. (2013). Εισήγηση για τα Θρησκευτικά στη Διαρκή Ιερά Σύνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδος. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 175-182). Αθήνα: Αρμός.

Σχολική και εμπειρική γνώση: αντιφατικές ή αλληλοσυμπληρούμενες έννοιες; Το παράδειγμα μιας εθιμικής διαδικασίας

Αγγελική ΤΣΟΥΡΑ, Φιλόλογος, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής,
Αναπληρώτρια Υπεύθυνη ΚΠΕ Κρεστένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η ανίχνευση της σχέσης ανάμεσα στην σχολική γνώση και τη γνώση που αποκτά ο μαθητής από τις εμπειρίες και τα βιώματά του μέσα στο οικογενειακό, το πολιτισμικό και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Αναλύονται τα δεδομένα εθνογραφικής έρευνας που διεξήχθη σε μια αγροτική κοινότητα της Ηλείας, τα Μακρίσια. Η έρευνα αφορούσε την εθιμική διαδικασία των χοιροσφαγίων, την περίοδο της Αποκριάς, στην οποία συμμετέχουν και οι μαθητές, καθώς τη συγκεκριμένη μέρα απέχουν από τα σχολικά τους μαθήματα. Μελετώνται τα κίνητρα της συμμετοχής αυτής, οι παιδαγωγικές τεχνικές που, συνειδητά ή ασυνείδητα, υιοθετούνται, οι ανθρώπινες ανάγκες που υπηρετούνται καθώς και οι αξίες που υποδηλώνονται. Επιδιώκεται η συγκριτική τους ανάλυση με τα αντίστοιχα κίνητρα, τις τεχνικές και τις αξίες της θεσμοθετημένης σχολικής εκπαίδευσης. Για την ερμηνεία των εθνογραφικών δεδομένων διαλέγονται οι βασικές αρχές και το θεωρητικό πλαίσιο τόσο της Παιδαγωγικής επιστήμης όσο και της Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας. Τέλος, αναζητούνται πεδία του αναλυτικού προγράμματος καθώς και των Σχολικών Δραστηριοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα οποία δύναται να ενσωματώνονται τεχνικές και αξίες της βιωματικής – εμπειρικής γνώσης.

ABSTRACT

The present paper attempts to investigate the relationship between the school knowledge and the knowledge that students acquire through their experiences within their family, cultural as well as wider social environment. The data of an ethnographic research that was conducted in an agricultural community of Ilia, Makrisia, is also analyzed in the present. The research dealt with the customary process of pig slaughter, during the carnival period, in which students also participate, since on that day they abstain from their school courses. Moreover, the incentives of this participation, the pedagogical techniques that are adopted either unconsciously or consciously, the human needs that are served and the denoted principles are studied and their comparative analysis to the respective incentives, the techniques and the principles of the institutionalized school education is also pursued. In order to interpret the ethnographic data the basic principles and the theoretical framework of the Pedagogical Science and the Cultural Anthropology are chosen. Finally, fields of the analytical schedule and the School Activities in the Secondary Education, in which techniques and principles of the experiential knowledge may be integrated, are also sought.

1. ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΘΙΜΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Δεχόμενοι την άποψη του Dewey πως στοιχεία εκπαίδευσης ενυπάρχουν σε κάθε επικοινωνία και αλληλεπίδραση, όπως για παράδειγμα σε δραστηριότητες στο σπίτι, σε καθημερινές συναναστροφές, το δημόσιο χώρο κ.α. (Κυπριανός, 2004), τότε ενδέχεται να αναζητήσουμε αυτά τα στοιχεία και σε μια εθιμική διαδικασία.

Στα πλαίσια αυτά εντάσσεται η εθνογραφική έρευνα που διεξήχθη σε μια αγροτική κοινότητα της Νομαρχιακής Ενότητας Ηλείας, τα Μακρίσια. Στην κοινότητα αυτή πραγματοποιούνται κατ' έτος, ενταγμένα στον εθιμικό κύκλο της Αποκριάς, τα χοιροσφάγια. Τα χοιροσφάγια γενικά είναι έθιμο γνωστό και ενταγμένο σε διάφορους εθιμικούς κύκλους, κυρίως των Χριστουγέννων, σε αρκετές περιοχές της χώρας. Στη συγκεκριμένη κοινότητα όμως προκαλεί ενδιαφέρον η διαχρονικότητά του, η συλλογικότητά του – διοργανώνεται την ίδια μέρα σε όλη την

κοινότητα – καθώς, και κυρίως, η γενικευμένη συμμετοχή των μελών της. Η συμμετοχή δε αυτή γίνεται καθολική όσον αφορά τα παιδιά όλων των ηλικιών και βαθμίδων εκπαίδευσης, τα οποία τη συγκεκριμένη μέρα απέχουν από τις σχολικές τους υποχρεώσεις σε ένα είδος άτυπης, τοπικής, σχολικής αργίας.

Η εθνογραφική έρευνα, που στηρίχθηκε κυρίως στην έρευνα πεδίου, τη συμμετοχική παρατήρηση και τις άτυπες συνεντεύξεις (Πηγιάκη, 2004), έδωσε τη δυνατότητα καταγραφής της έντονης υποκειμενικότητας του συγκεκριμένου βιώματος και στα παιδιά και στους ενήλικες. Κατέγραψε όμως και την καθολικότητα της αποδοχής της συγκεκριμένης εθιμικής διαδικασίας ως πολιτισμική ιδιαιτερότητα, χαρακτηριστική της τοπικής ταυτότητας. Καθώς ο πολιτισμός είναι η μήτρα βάσει της οποίας οι άνθρωποι ερμηνεύουν την εμπειρία τους και καθοδηγούν τη δράση τους (Geertz, 2003), η μελέτη των πολιτισμικών χαρακτηριστικών γίνεται απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση μιας κοινωνικής δομής. Σε αυτή την κατεύθυνση μας δύνεται η δυνατότητα μέσα από την έρευνα του πολιτισμού, αντικείμενο μελέτης της κοινωνικής και πολιτισμικής ανθρωπολογίας, να κατανοήσουμε καλύτερα «*σε οποιονδήποτε τόπο ή χρόνο τον συναντούμε, αυτό το θαυμάσιο πλάσμα, τον άνθρωπο*» (Evans – Pritchard, 1991).

Το έθιμο λαμβάνει χώρα την δεύτερη Παρασκευή της Αποκριάς, μια εβδομάδα πριν την Τσικνοπέμπτη. Τα χοιροσφάγια – η «γουρνοσφαγή» – οργανώνονται σε ομάδες, μικρές ή μεγαλύτερες, συγγενών και φίλων. Νωρίς το πρωί εστίες φωτιάς διάσπαρτες στο χωριό μαρτυρούν την προετοιμασία για τη σφαγή των ζώων. Ελάχιστα όμως τώρα πια είναι οικόσιτα, όπως παλιότερα. Πολλές οικογένειες τα αγοράζουν ένα δύο μήνες πριν, ή ακόμη και τις τελευταίες μέρες. Μια ομάδα έμπειρων αντρών ακινητοποιεί και σφάζει το ζώο. Στις περισσότερες περιπτώσεις σήμερα πια το πυροβολούν πριν το μαχαιρώσουν. Στη συνέχεια το αποκεφαλίζουν, το καθαρίζουν από το τρίχωμα, το ανοίγουν κάθετα στην κοιλιακή χώρα και το κρεμούν από τα πόδια για να στραγγίσει το αίμα του. Στο χρονικό διάστημα που μεσολαβεί για να στραγγίσει, η ομήγυρη επιδίδεται σε αποκριάτικο συμποσιακό γλέντι με κατανάλωση άφθονου χοιρινού κρέατος και κρασιού, γι αυτό και οι Απόκριες λέγονται και «γουρναπόκριες». Στη συνέχεια το ζώο τεμαχίζεται και αλατίζεται. Παραμένει σε διάτρητα δοχεία για να στραγγίσουν τα υγρά του και να «το πιάσει το αλάτι». Η μέρα ολοκληρώνεται ανάλογα με την παρέα και το κέφι.

Την επόμενη Τρίτη ή την Τσικνοπέμπτη, ανάλογα τις ανάγκες της οικογένειας και το πρόγραμμά της, γίνεται το «λιώσιμο», δηλαδή η επεξεργασία του τεμαχισμένου και αλατισμένου κρέατος. Η ομάδα εργασίας, που αυτή τη φορά απαρτίζεται κυρίως από γυναίκες, αρχικά βράζει τις μερίδες του χοιρινού σε μεγάλα χάλκινα σκεύη, τα καζάνια, και στη συνέχεια τις «τσιγαρίζει» - τις θωρακίζει δηλαδή τηγανίζοντάς τες με λιπαντική ουσία το ίδιο το χοιρινό λίπος, ώστε να γίνουν «τσιγαρίδες». Αφού βγουν από το καζάνι και κρυώσουν λίγο τα τσιγαρισμένα τεμάχια κρέατος αποθηκεύονται σε κατάλληλα δοχεία – γυάλινα ή πλαστικά κυρίως σήμερα ενώ παλιότερα σε πήλινα, τις λεγόμενες λαήνες – με το λίπος να καλύπτει τα κενά μεταξύ των τεμαχίων του κρέατος. Έτσι η παρασκευή αυτή με το αλάτι, τη θωράκιση και το λίπος συντηρείται για τουλάχιστον ένα χρόνο.

Με αυτή τη διαδικασία και επεξεργασία κάθε οικογένεια μπορεί να εξασφαλίσει και να συντηρήσει μεγάλες ποσότητες χοιρινού κρέατος, και μάλιστα εκτός ψυγείου, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη στοιχειώδη επισιτιστική της αυτάρκεια. Καθώς η «τσιγαρίδα» είναι προμαγειρεμένη διευκολύνει ιδιαίτερα την οικοδέσποινα στην προετοιμασία ενός οικογενειακού δείπνου αλλά και στην φιλοξενία ενός απρόοπτου επισκέπτη. Είναι ένα ιδιαίτερο τοπικό διατροφικό προϊόν

που θεωρείται πολιτισμικό χαρακτηριστικό της κοινότητας και γι αυτό είναι δεδομένο ότι προσφέρεται είτε ως δώρο, σε μικρά δοχεία, είτε ως έδεσμα στο τραπέζι προς τιμήν κάθε φιλοξενούμενου. Το ίδιο και ο «καγιανάς», ένα είδος ομελέτας με ντομάτα, παστό χοιρινό και λίπος, που μαγειρεύεται κυρίως το καλοκαίρι.

2. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΕΘΙΜΟΥ

Κατά τη διάρκεια της έρευνας έγινε προσπάθεια ανίχνευσης των παιδαγωγικών πτυχών της συγκεκριμένης, κατ' έτος επαναλαμβανόμενης, εθιμικής διαδικασίας. Στις συνεντεύξεις οι πληροφορητές δηλώνουν πως τα χοιροσφάγια είναι για τα μέλη της κοινότητας ιδιαίτερα σημαντική εκδήλωση και όλοι οι ενήλικες, γονείς, παππούδες και άλλοι συγγενείς, εκφράζουν την επιθυμία τους να την συνεχίσουν και τα παιδιά τους. Η παρατήρηση και η επιτόπια έρευνα εστίασε στις παιδαγωγικές πρακτικές, τα κίνητρα και τους στόχους που, συνειδητά ή ασυνείδητα, υπηρετούν αυτόν τον παιδαγωγικό σκοπό.

Τα μέλη της κοινότητας, και ιδιαίτερα αυτά που έχουν τη μεγαλύτερη εμπλοκή και εμπειρία, λειτουργούν ως «πολιτισμικοί αναμεταδότες» (Bernstein, 1991) για αυτούς που έχουν λιγότερη ή καθόλου εμπλοκή και εμπειρία. Στις ομάδες της «γουρναποκριάς» συμμετέχουν άτομα κάθε ηλικίας – βρέφη, παιδιά, έφηβοι, ενήλικες και υπερήλικες. Συνήθως υπάρχει κάποια συγγενική ή φιλική σχέση μεταξύ τους. Ο ρόλος του καθενός στη διαδικασία είναι ανάλογος με την εμπειρία και την ικανότητα περισσότερο παρά με την ηλικία. Ένα νεαρό μέλος με προγενέστερη εμπειρία συμμετέχει πιο ενεργά από έναν ενήλικα που όμως παρευρίσκεται για πρώτη φορά. Αλλά και ανάμεσα στους έμπειρους υπάρχει εξειδίκευση. Κάποιος είναι «ειδικός» στη σφαγή, άλλος στο μάδημα, άλλος στον τεμαχισμό. Παρόλο που το γενικό πρόσταγμα δίνεται συνήθως από το νοικοκύρη του σπιτιού στον οποίον ανήκει το ζώο, σε κάθε φάση της διαδικασίας ωστόσο μετράει η γνώμη και το πρόσταγμα της «εγνωσμένης αξίας». Για κάποιον παρατηρητή είναι σαφές πως κάποιοι είναι οι «διδάσκοντες» και κάποιοι οι «διδασκόμενοι». Η εξοικείωση κάποιου με όλη αυτή τη διαδικασία είναι σταδιακή, διαρκής και χρονοβόρα. Το ίδιο σταδιακή είναι η και η συμμετοχή του. Περνά από την παρατήρηση, στη «συμμετοχική παρατήρηση» και από εκεί στην ανάληψη πρωτοβουλίας και ευθύνης μέχρι να φτάσει να έχει το γενικό πρόσταγμα που μπορεί να του το δώσει η αναγνώριση από τους υπολοίπους της αξίας και της αποτελεσματικότητάς του.

Ωστόσο όλη αυτή η αυστηρά ιεραρχημένη, διαδοχική σειρά των δραστηριοτήτων φαίνεται να είναι άρρητα εντεταλμένη. Απουσιάζουν οι συχνές, ρητές λεκτικές προτροπές και η επιτακτική ανάθεση εργασιών. Ο εν δυνάμει εμπλεκόμενος αφού νιώσει έτοιμος για τη συμμετοχή του σε μια συγκεκριμένη φάση θα δοκιμάσει τις δυνάμεις του αρχικά σε «ανώδυνες» εργασίες – εργασίες δηλαδή που δε θα θέσουν σε κίνδυνο το τελικό αποτέλεσμα. Κάποιος, ένα παιδί συνήθως, θα φέρει το σκοινί με το οποίο θα σύρουν το ζώο έξω από το χώρο σταβλισμού του. Κάποιος άλλο κρατάει το όπλο. Άλλος απλά παρατηρεί τα συναισθήματα των συμμετεχόντων. Σχολιάζεται θετικά η αποτελεσματικότητα, η αποφασιστικότητα, η ταχύτητα, το θάρρος, το «κρύο αίμα» του σφαγέα. Η φράση «*Μωρέ το έρμο το ζωντανό! Ούτε κιχ δεν έκανε*!» είναι επιβράβευση της δύναμης του εκτελεστή αλλά και της αμεσότητας της εκτέλεσης ώστε να μην ταλαιπωρηθεί πολύ το ζώο. Αντίθετα γίνεται αντικείμενο σκωπτικών σχολίων η οποιαδήποτε ένδειξη αδυναμίας σωματικής ή συναισθηματικής. «*Άσε το μαχαίρι. Τρέμει εσένα ακόμη το χέρι σου*! *Θα το χαραμίσεις*!». Για όλες τις απαιτούμενες εργασίες υπάρχει διαβάθμιση και ιεράρχηση.

Αν δεν αποδειχθεί κάποιος ικανός για τη μία φάση δε μπορεί να περάσει στην επόμενη.

Παρόλο που θα περίμενε κανείς το αποκρουστικό του θεάματος και του ακούσματος (η σφαγή του ζώου συνοδεύεται από πλημμύρα αίματος και σπαρακτικές κραυγές του) να αποτρέπει τη συμμετοχή των παιδιών συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Οι σύγχρονες γενιές (τα αγόρια κυρίως σε αντίθεση με τα περισσότερα κορίτσια) δηλώνουν πως θεωρούν το γεγονός εξαιρετικό και ιδιαίτερο και δεν τους ενοχλούν ούτε οι φωνές ούτε το θέαμα. Αντίθετα αυτή η ιδιαιτερότητα και η μοναδικότητα της κοινότητά τους τους κάνει υπερήφανους για το χωριό τους και επιτείνει το ενδιαφέρον τους. Αγόρια και κορίτσια όμως είναι αρνητικά και στη σκέψη ακόμη ότι εκείνη τη μέρα θα μπορούσαν να βρίσκονται στο σχολείο. Περιφέρονται διαρκώς ανάμεσα σε καζάνια, φωτιές, αίματα, μαχαίρια, όπλα, και «αιματοβαμμένους» ενήλικες. Ακόμα και όταν, ανάλογα με την ηλικία τους, τα απορροφήσει παροδικά κάποιο παιχνίδι, επιστέφουν χωρίς να τα έχει φωνάξει κανείς και επιδιώκουν την ενεργό συμμετοχή τους με τη συνήθη φράση «*να κάνω κάτι και 'γω*!». Αλλά και όταν είναι απλοί παρατηρητές φροντίζουν να εξασφαλίσουν την απρόσκοπτη πρόσβαση στη διαδικασία, όποια κι αν είναι αυτή. Συνήθως ζητούν από τους μεγαλύτερους να παραμερίσουν με κοφτές φράσεις, όπως «*κάνε πιο κει..., δε βλέπω!*». Δεν είναι ανήσυχα ή ανυπάκουα, δε λένε ότι βαριούνται. Δε ζητούν να φύγουν.

Τα μεγαλύτερα σε ηλικία μέλη της κοινότητας, που ανήκουν σε γενιές στερημένες και διατροφικά και οικονομικά, δηλώνουν ότι αυτό που θυμούνται από την παιδική τους ηλικία είναι η λαχτάρα τους να έρθει η μέρα της σφαγής για να παίξουν με μέρη του σώματος του ζώου και φυσικά να φάνε. Η ανάγκη της επιβίωσης ήταν για αυτούς το πρώτο κίνητρο για συμμετοχή. Λένε ότι είχαν μάλιστα συχνά και συναισθήματα οίκτου για το ζώο αλλά τα παραμέριζε τελικά η ανάγκη της δικής τους επιβίωσης. Η δειλία και ο φόβος ήταν ανεπίτρεπτος ιδιαίτερα για τα αγόρια που θα καλούνταν να θρέψουν αργότερα ολόκληρη οικογένεια.

Η παρατήρηση και η συμμετοχή δίνει τη δυνατότητα στους «εκπαιδευόμενους» να αποκτήσουν μια σειρά από γνώσεις και δεξιότητες ιδιαίτερα σημαντικές για μια αγροτική και σε μεγάλο βαθμό αυτοσυντηρούμενη κοινωνία. Η διατροφική αξία του συγκεκριμένου ζώου, η φροντίδα που απαιτεί η εκτροφή του, οι διατροφικές του απαιτήσεις και συνήθειες, τα βιολογικά και ανατομικά χαρακτηριστικά του, η συνήθης συμπεριφορά του είναι γνωστικά εφόδια που πρέπει να αποκτήσει όποιος έχει επιφορτιστεί με τη φροντίδα του. Κατά τη σφαγή, το μάδημα, τον τεμαχισμό, το λιώσιμο και τις υπόλοιπες εργασίες των χοιροσφαγίων απαιτείται άριστη γνώση των συγκεκριμένων ενεργειών που πρέπει να γίνουν και των τεχνικών που απαιτείται να χρησιμοποιηθούν. Από δεξιότητες σωματικές και συναισθηματικές, έως και τεχνικές μαγειρικής. Η αδεξιότητα ή το λάθος μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την ταλαιπωρία του ζώου, απώλεια του πολύτιμου για την οικογένεια κρέατος ή ακόμη και τον τραυματισμό κάποιου από την ομήγυρη, καθώς όλοι λειτουργούν με μαχαίρια, ξυράφια και άλλα αιχμηρά αντικείμενα στα χέρια που πρέπει να χειρίζονται με ιδιαίτερη προσοχή, ικανότητα και επιδεξιότητα. Όλοι οι εμπλεκόμενοι πρέπει να έχουν επιβεβαιώσει με την ως τώρα συμμετοχή τους και τη σταδιακή εξοικείωσή τους τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους για να εξασφαλιστεί και η επιτυχής έκβαση του εγχειρήματος.

Από την επιμονή των ενηλίκων να συνεχιστεί το έθιμο και από τα νεώτερα μέλη της κοινότητας, καθώς και από τις επερχόμενες γενιές, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι το θεωρούν κυρίαρχο και δομικό στοιχείο της πολιτισμικής τους

ταυτότητας. Αναγνωρίζουν σε αυτό θεμελιώδεις και διαχρονικές αξίες της μικροκοινωνίας τους. Και πρώτιστη αξία είναι αυτή της επιβίωσης. Οι μεγαλύτεροι πληροφορητές θυμούνται ότι τα ίδια τα παιδιά που τάιζαν και έπαιζαν στην καθημερινότητά τους με το ζώο καλούνταν συχνά να το μεταφέρουν στο χώρο της σφαγής «*για να μην πονηρευτεί το ζώο*». Γίνονταν, έτσι, μάρτυρες της θυσίας και του μαρτυρίου του, εκόντες – άκοντες. Υποχρεώνονταν από πολύ μικρή ηλικία να συνειδητοποιήσουν τους αδήριτους κανόνες της επιβίωσης και της ιεράρχησης των αναγκών. Η υπέρβαση των όποιων συναισθημάτων οίκτου ήταν απαραίτητη μπροστά στην κάλυψη των επισιτιστικών αναγκών των πολυμελών, συνήθως, οικογενειών της αγροτικής κοινότητας. Αυτά σε εποχές στέρησης.

Αλλά και στην εποχή της αφθονίας – παροδική και αυτή γιατί, όπως ισχυρίζονται, «*τώρα με την κρίση θα γυρίσουμε πάλι στα παλιά*» – το οικόσιτο ζώο δίνει ποιοτική διάσταση στη διατροφή από τη μια και αποτελεί παράδειγμα αειφορικής διαχείρισης των φυσικών πόρων από την άλλη. Το χοιρινό τρέφεται σε μεγάλο βαθμό από τα περισσεύματα του οικογενειακού τραπεζιού. Το κρέας του εξασφαλίζει τη διατροφή της οικογένειας αλλά και των επισκεπτών της, καθώς είναι και το νοστιμότερο έδεσμα του σπιτιού που προσφέρεται με περηφάνια σε κάθε ξένο που επισκέπτεται την οικογενειακή εστία. Παλιότερα το λίπος του χρησιμοποιούνταν και στο λυχνάρι για φωτισμό ή για την παρασκευή σαπουνιού. Στα πλαίσια της αυτοσυντηρούμενης οικιακής οικονομίας το περιττό είναι αδιανόητο, όπως και τα απορρίμματα.

Πέρα όμως από την κάλυψη επισιτιστικών αναγκών, η μέρα των χοιροσφαγίων είναι κυρίως μέρα «μάζωξης». Τα παιδιά απολαμβάνουν ιδιαίτερα την εορταστική και εξωστρεφή για την οικογένεια ατμόσφαιρα. Γίνεται για αυτά ένα διδακτικό περιβάλλον για να εξοικειωθούν με αξίες όπως η συντροφικότητα, η αλληλοβοήθεια, η κοινωνική αλληλεγγύη, η ανιδιοτελής προσφορά, η κοινωνική αποδοχή και καταξίωση μέσα από την «αξιοσύνη». Παλιότερα η μη συμμετοχή μιας οικογένειας στις διαδικασίες του εθίμου σήμαινε όχι μόνο οικονομική αδυναμία για τη οικογένεια αλλά και κοινωνική περιθωριοποίηση. Όσο κι αν προσπαθούσαν οι άλλες οικογένειες, γειτονικές ή συγγενικές, να συνδράμουν για να μην γίνεται έντονο το έλλειμμα, στα παιδιά ιδιαίτερα ήταν έντονο ένα αίσθημα μειονεξίας. Ήταν για αυτά ένα πρόωρο, απτό και οδυνηρό βίωμα των οικονομικών ανισοτήτων και της συνεπαγόμενης κοινωνικής ιεράρχησης ακόμα και σε μια μικροκοινωνία. Για κάποιους η κοινωνική περιθωριοποίηση ήταν οδυνηρότερη και από τη στέρηση της τροφής.

Τα παιδιά δε βίωναν μόνο την κοινωνική ιεράρχηση τη μέρα αυτή αλλά και τους διακριτούς ρόλους και μέσα στην οικογενειακή αντίστοιχη. Η εμπειρία, η ηλικία αλλά και το φύλο του καθενός συνέβαλαν στη κατανομή των αρμοδιοτήτων με γνώμονα πάντοτε τη τήρηση των κοινοτικών και εθιμικών κανόνων αλλά και την αποτελεσματικότητα. Οι πιο έμπειροι και δυνατοί άντρες είχαν το πρόσταγμα στη σφαγή, αντίστοιχα οι γυναίκες στην επεξεργασία του κρέατος. Σε όλα υπήρχαν κανόνες ώστε να εξασφαλίζονται οι τεχνικές και οι δεξιότητες εκείνες που εγγυούνται την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία της διαδικασίας.

Οπωσδήποτε όμως η κορυφαία στιγμή που αναδύονται και τα ατομικά δομικά χαρακτηριστικά αλλά και οι ύψιστες αξίες της κοινότητας είναι η στιγμή της θανάτωσης του ζώου. Αυτή δημιουργεί υποκειμενικούς συνειρμούς, ανασύρει προσωπικά βιώματα, προκαλεί έντονες σκέψεις και προβληματισμούς. Και καθώς το μείζων θέμα και θέαμα είναι το τέλος μιας ζωής, αναντίρρητα η ζωή, ο θάνατος και η θνητότητα, με όλες τις αντικειμενικές και υποκειμενικές, ρητές και άρρητες πτυχές

τους ενυπάρχουν σε αυτές τις σκέψεις και τους προβληματισμούς. Και κυρίως η θνητότητα. Η θνητότητα του ζώου, του ατόμου, του όποιου όντος. Η ένταση ακριβώς αυτού του βιώματος και η πολυπλοκότητά του αναδεικνύει και την υποκειμενικότητά του. Η καθολική συμμετοχή στη σκηνή όμως όλων, ανεξαρτήτως ηλικίας και φύλου, καταδεικνύει μια κοινωνία που δεν επιλέγει τη φυγή μπροστά στο ύψιστο αυτό υπαρξιακό ερώτημα. Επιλέγει να το κοιτάξει κατάματα. Το βίωμα του θανάτου εντάσσεται έτσι στον κύκλο της ζωής, ως οδυνηρό αλλά αναπόσπαστο κομμάτι του, ως φυσικό μέρος του, όπως η σφαγή είναι αναπόσπαστο κομμάτι του διατροφικού κύκλου και του εθιμικού κύκλου. Ενός εθιμικού κύκλου που συνδιαλέγεται με τις εναλλαγές του χρόνου, των εποχών, αλλά και των προσώπων. Έτσι ακόμη και το παιδί, άρρητα και αθόρυβα, εξοικειώνεται σταδιακά με την περατότητα του ατόμου μπροστά στην αιωνιότητα της συλλογικής ζωής.

Οι σκέψεις για τη θνητότητα επιτείνονται και από το γεγονός ότι στον ίδιο εθιμικό κύκλο της Αποκριάς εντάσσονται και νεκρικά έθιμα. Ακριβώς μετά την ευωχία της τσικνοπέμπτης ακολουθεί η Παρασκευή των ψυχών. Δεν είναι τυχαίο, ίσως, ότι στην ίδια κοινότητα με τη συλλογικότητα και την καθολικότητα της τελούμενης χοιροσφαγής τηρούνται, με την ίδια συλλογικότητα και καθολικότητα, και τα νεκρικά έθιμα. Οι ίδιες γυναίκες που την Τσικνοπέμπτη ετοιμάζουν τα εκλεκτά εδέσματα, την τσιγαρίδα και τα λουκάνικα, οι ίδιες την Παρασκευή ετοιμάζουν τα κόλλυβα για το «Ψυχοπαράσκευο». Στην ερώτηση πως συμβιβάζονται αυτές οι δύο δραστηριότητες, η χαρά της Αποκριάς και το πένθος για τις ψυχές, απαντούν: «*Α! όλα κι όλα! Το κάθε πράμα στη σειρά του*». Όλα λοιπόν έχουν μια σειρά και μια τάξη. Μια σειρά και μια τάξη που δε διαταράσσεται. Άλλοι πολιτισμοί λοιπόν επιλέγουν να αποδέχονται αυτή την τάξη ως μέρος της ατομικής και συλλογικής ζωής τους και άλλοι επιλέγουν την αποσιώπησή της. Την αγνοούν - συνειδητά ή ασυνείδητα.

Με τα δεδομένα αυτά δύναται κανείς να αποδεχθεί πως «*στις πολιτισμικές εκφράσεις που ονομάζονται παραδοσιακές και οι οποίες είτε έχουν είτε τους αποδίδεται ιστορικό βάθος, βρίσκονται τρόποι ζωής ή σπαράγματα τρόπων ζωής στα οποία ίσως ενυπάρχουν διεργασίες που, όταν αυτές βιώνονται, εκπαιδεύουν με την ευρεία έννοια, όχι απλώς αναπαράγοντας το πολιτισμικό σχήμα, αλλά και κινητοποιώντας, ενεργοποιώντας, πτυχές του ανθρώπινου «είναι» συντείνοντας στο να ξεδιπλωθεί, όπως και υπάρχουν διεργασίες που αποκλείουν θεματολογίες οι οποίες φαντάζουν απειλητικές*» (Σωτηρόπουλος, 2013:79-80).

3. ΣΧΟΛΙΚΗ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΓΝΩΣΗ

Τη μέρα των χοιροσφαγίων βλέπει κανείς όλα σχεδόν τα παιδιά του χωριού να περιφέρονται στα κτήματα, τις αυλές και τους δρόμους και νομίζει ότι είναι Σάββατο, Κυριακή ή μια οποιαδήποτε αργία. Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα αυτοί που υπηρετούν πρώτη φορά στην περιοχή και δε ξέρουν το έθιμο συνήθως ξενίζονται. Δεν είναι τόσο συνηθισμένο να υπάρχει γενικευμένη αποχή από τα μαθήματα που να καθιστά μια μέρα άτυπη σχολική αργία. Στην ερώτηση γιατί επιλέγουν να είναι στο χωριό αυτή τη μέρα αντί να πάνε στο σχολείο η απάντηση των παιδιών είναι καθολική, απόλυτη και αφοπλιστική: «*Τι να κάνουμε σήμερα στο σχολείο;*». Η στάση τους και το ύφος τους καταδεικνύει, πως τη συγκεκριμένη μέρα τουλάχιστον, είναι αυτονόητη επιλογή τους η εμπειρική γνώση εις βάρος της, θεσμικά οργανωμένης, σχολικής αντίστοιχης. Στην ερώτηση τι τους αρέσει ιδιαίτερα τη μέρα αυτή απαντούν λιγόλογα ότι τη θεωρούν ιδιαίτερη και ξεχωριστή και δε θέλουν να είναι πουθενά αλλού.

Αν δεχθούμε τον ορισμό της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης ως «το σύνολο των αντιλήψεων και των σχημάτων ερμηνείας που αναπτύσσει το παιδί για την πραγματικότητα με φυσικό και αβίαστο τρόπο μέσα από την καθημερινή του εμπειρία» (Ματσαγγούρας, 2004:146-147) έχουμε βρει δύο από τα στοιχεία που έλκουν τα παιδιά της συγκεκριμένης κοινότητας. Είναι το φυσικό και το αβίαστο του τρόπου. Παρόλο που η εθιμική αυτή διαδικασία εξυπηρετεί πρωτίστως βιοτικές ανάγκες της οικογένειας, και ιδιαιτέρως διατροφικές, όλες οι φάσεις της δράσης είναι για τα παιδιά πηγή φαντασίας, αυθορμητισμού, ελευθερίας, παιχνιδιού. Ακόμη και τα μεγαλύτερα σε ηλικία μέλη της κοινότητας – που έζησαν σε εποχές που οι βιοτικές ανάγκες ήταν εντονότερες – λένε πως το πρώτο που θυμούνται από τη μέρα αυτή, είναι το παιχνίδι με τη «φούσκα» του ζώου. Η αγριότητα του θεάματος, που σε κάποιους ενήλικες προκαλεί αποτροπιασμό ακόμη και η σκέψη του, εξάπτει το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα αγόρια δηλώνουν πιο θαρραλέα και ότι απολαμβάνουν το θέαμα, ενώ κάποια από τα κορίτσια είναι πιο διστακτικά. «*Που θα τα βρούμε στο σχολείο αυτά*;» αναρωτιούνται όμως όλα. Η πρωτοτυπία, η ιδιαιτερότητα αλλά και η σκληρότητα τους προσδίδει βιώματα και γνώσεις για τα οποία υπερηφανεύονται περιγράφοντάς τα την επόμενη μέρα σε συμμαθητές και φίλους που δεν έχουν ανάλογες εμπειρίες.

Παρατηρώντας προσεκτικότερα τις αντιδράσεις και τις δραστηριότητες των παιδιών τη μέρα αυτή μπορεί να διαπιστώσει κανείς πως αυτές, κατά την ενδεχόμενη παιδαγωγική τους λειτουργία, απευθύνονται σε διαφορετικές ικανότητές τους και διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητάς τους. Αν η επιτυχία στο παραδοσιακό σχολείο εστιάζει στην γλωσσική και λογικο-μαθηματική τους ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2004: 289) φαίνεται πως η εμπειρική γνώση της μέρας αυτής εστιάζει και σε άλλους, κατά Gardner, τύπους νοημοσύνης.

Για παράδειγμα, απαιτείται υψηλή ενδο-προσωπική αλλά και δια-προσωπική νοημοσύνη, αυτοέλεγχος, αυτο-πειθαρχία και αυτοπεποίθηση για να ελέγξει κανείς τα συναισθήματά του σε τόσο έντονα βιώματα, για να αντιδρά ψύχραιμα σε απρόοπτες καταστάσεις, αλλά και για να συντονίσει τόσους ανθρώπους σε μια δραστηριότητα απαιτητική, κουραστική, σημαντική για την οικιακή οικονομία χωρίς όλα αυτά να διασπάσουν ή να χαλάσουν την εορταστική ατμόσφαιρα της μέρας. Τα παιδιά αξιολογούν όλες αυτές τις αντιδράσεις των ενηλίκων, θαυμάζουν ή μιμούνται συμπεριφορές και αποδοκιμάζουν άλλες. Γονείς, θείοι, παππούδες οφείλουν να εξατομικεύσουν το ενδιαφέρον τους για τα ανήλικα μέλη της ομήγυρης και να τα εντάξουν ομαλά, χωρίς επιτακτικές «δασκαλίστικες» παρεμβάσεις. Αυτή η αδήλωτη, άρρητη «διδακτική» βοηθά τα παιδιά να βιώνουν ένα αίσθημα ελευθερίας αυτή τη μέρα παρόλο που οι εργασίες, οι διαδικασίες και τα χρονοδιαγράμματα είναι αυστηρά καθορισμένα. Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλά παιδιά επιλέγουν την ομήγυρη που θα ενταχθούν, ιδιαίτερα όταν δεν έχουν σφαγή στο δικό τους σπίτι, ανάλογα ακριβώς με το πόσο ευπρόσδεκτα και ελεύθερα νιώθουν. Επί της ουσίας επιλέγουν, όταν αυτό είναι εφικτό, τους «εκπαιδευτές» τους. Τέτοιου είδους δυνατότητες δεν έχουν, φυσικά, τις υπόλοιπες μέρες που «εκπαιδεύονται» στο σχολείο. Συχνά επιμένουν στην ελευθερία που έχουν να πηγαίνουν από τη μιαν αυλή στην άλλη και έτσι να «αξιολογούν» πρόσωπα και καταστάσεις και να επιλέγουν αυτό που τους αρέσει και τους ταιριάζει.

Η τοποθέτηση τόσων ανθρώπων στο χώρο, η ετοιμότητά τους, ο συντονισμός τους, η επιδεξιότητα των κινήσεων, η παρατηρητικότητα και γενικά όλες οι τεχνικές και οι δεξιότητες που απαιτούνται για όλες τις δραστηριότητες που περιγράφηκαν, καλύπτουν και αναπτύσσουν την κιναισθητική και χωρική νοημοσύνη ενώ φαίνεται

ως λιγότερο απαραίτητη η γλωσσική αντίστοιχη. Συχνά μάλιστα τα παιδιά ενοχλούνται όταν τα διακόπτει κάποιος για να τα ρωτήσει τι τους αρέσει ή πως αισθάνονται. «*Έκθεση θα γράψουμε τώρα*;» αναρωτιούνται για να απαλλαγούν από τον οχληρό ερωτώντα και εκφράζοντας ταυτόχρονα τη δυσφορία τους για τη συγκεκριμένη σχολική εργασία. Μια δυσφορία που καταδεικνύει τη δυσκολία αρκετών μαθητών να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει ως μοναδικό, ή τουλάχιστον κύριο σκοπό, την αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης σε σχολική. Η μη αξιοποίηση της εμπειρικής γνώσης που διαθέτουν από τη μια και η αδυναμία τους να ενσωματώσουν την επιστημονική γνώση από την άλλη τα περιθωριοποιεί μέσα στη σχολική τάξη.

Ως εκπαιδευτικό περιβάλλον λοιπόν η εθιμική αυτή διαδικασία, δυνητικά ενέχει τις προϋποθέσεις ώστε να καλύψει το άτομο αρκετές από τις ανάγκες του, ανεβαίνοντας πιθανά μέχρι τα ψηλότερα σκαλοπάτια της πυραμίδας των ιεραρχημένων αναγκών κατά Maslow (Maslow, 2011). Αρχικά είναι πρόσφορη για να αποκτήσει κανείς δεξιότητες για την κάλυψη βασικών διατροφικών αναγκών. Όταν εξασφαλίζει κάποιος την τροφή του θανατώνοντας ένα ζώο, ενδεχομένως υποβάλει και στους άλλους ένα αίσθημα δύναμης και σταθερότητας ικανής να προστατεύσει τα αδύναμα μέλη της οικογένειας από πιθανό ή απίθανο κίνδυνο. Η αποτελεσματικότητά του στη σφαγή δείχνει πως είναι όσο δυνατός χρειάζεται για να υπερασπιστεί, αν αχρειαστεί, τους δικούς του. Ταυτόχρονα, έχοντας γύρω του τόσους ανθρώπους να τον συνδράμουν βιώνει έντονα και το συναίσθημα του «ανήκειν». Είναι γύρω του συγγενείς και φίλοι, για να βοηθήσουν και να χαρούν μαζί του. Το γλέντι μπορεί να κρατήσει όλη μέρα ή και νύχτα. Όσο πιο εξωστρεφής και κοινωνική είναι μια οικογένεια τόσο πιο έντονα βιώνει τη συγκεκριμένη μέρα. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να νιώσουν τη χαρά και την ευχαρίστηση αυτής της κοινωνικότητας και της ομαδικότητας. Το ίδιο ισχύει όμως και για όλη την κοινότητα που την ενώνει η καθολικότητα του εθίμου. Το χωριό τους είναι ονομαστό για τις «γουρναπόκριες» και τις «τσιγαρίδες» του.

Η εμπειρία, η ικανότητα, η συμμετοχή, η αποδοχή της αξιοσύνης από τους άλλους αυξάνει και το αίσθημα αυτοεκτίμησης επίσης. Παιδιά που, ενώ στο σχολείο δυσκολεύονται και απογοητεύονται, τη μέρα αυτή τα καταφέρνουν στις απαιτήσεις των χοιροσφαγίων, νιώθουν να γίνονται αποδεκτά από τον οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο. «*Για αυτά είναι πρώτος...! Το σχολείο βαριέται!*» παραπονιούνται κάποιες μητέρες βλέποντας τα αγόρια τους, που είναι αδύνατοι μαθητές, να συμμετέχουν ενεργά και αποτελεσματικά στη σφαγή. Καταγράφουν έτσι έναν από τους βασικούς λόγους που αυτή η άτυπη σχολική αργία είναι τόσο ευχάριστη και ευπρόσδεκτη. Ακριβώς επειδή το σχολείο δεν ικανοποιεί την ανάγκη κάποιων παιδιών για αυτοεκτίμηση, το απορρίπτουν. Αυτοεκτίμηση που όμως παίρνουν απλόχερα μέσα από τις επιδόσεις τους στη συγκεκριμένη εθιμική διαδικασία. Νιώθουν ίσως έτσι μεγαλύτερη ελευθερία για να μπορέσουν να γίνουν αυτό που ιδιοσυγκρασιακά είναι, να γίνουν όλα όσα είναι ικανά να γίνουν, να οδηγηθούν δυνητικά στην «αυτοπραγμάτωση» τους (Maslow, 2011: 92).

Η ιδιαιτερότητα μιας εμπειρικής-βιωματικής γνωστικής διαδικασίας είναι πως μπορεί, δυνητικά, να διατρέχει κάθετα τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (κατά Gardner) και τις ιεραρχημένες (κατά Maslow) ανάγκες μιας προσωπικότητας. Ιδιαιτερότητα που δύσκολα μπορεί να εξασφαλίσει με το, συχνά, ασφυκτικό της πλαίσιο η θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Η σχολική γνώση στοχεύει κυρίως σε έναν από τους τύπους νοημοσύνης, συχνότερα τη γλωσσική και την λογικο-μαθηματική ή σε κάποια από τις ανάγκες. Πολλές φορές επίσημοι κρατικοί φορείς εστιάζουν στην

ανάγκη να στοχεύει το σχολείο στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού αλλά στην καθημερινή πρακτική αυτό φαντάζει εξαιρετικά δύσκολο. Τα αυστηρά δομημένα αναλυτικά προγράμματα, η πρόταξη των γνωστικών στόχων έναντι των ψυχοκινητικών και των συναισθηματικών δίνουν την εντύπωση πως η σχολική γνώση απέχει από τα βιώματα και τις ανάγκες των μαθητών.

4. Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ – ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΣΤΗ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Καθώς κάθε εκπαιδευτική πράξη δεν είναι αυθύπαρκτη, αλλά «εντάσσεται και αποτελεί μέρος ενός κοινωνικού και πολιτισμικού συνόλου το οποίο της δίνει νόημα και σημασία» (Σωτηρόπουλος, 2002), είναι ευκταίο και στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση να ενυπάρχουν και δυνατότητες αξιοποίησης της βιωματικής – εμπειρικής γνώσης. Ο Dewey είχε χαρακτηρίσει ως ασυγχώρητη σπατάλη του σχολείου το γεγονός ότι οι εμπειρικο-βιωματικές γνώσεις που απέκτησε το παιδί στον εξωσχολικό κόσμο δεν έχουν θέση στο σχολικό πρόγραμμα και όσα διδάσκονται στο σχολείο δεν έχουν καμιά σχεδόν σχέση με την πραγματικότητα της ζωής (Ματσαγγούρας, 2004). Αλλά και ο Piaget ονομάζει την εμπειρικο-βιωματική γνώση φυσική και τη θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική, διότι μέσω αυτής σχηματίζονται οι πρωταρχικές νοητικές δομές που αποτελούν θεμέλιο των άλλων μορφών γνώσης (Ματσαγγούρας, 2004).

Προς την κατεύθυνση λοιπόν της αξιοποίησης της γνώσης αυτής δύνανται να λειτουργούν καινοτόμοι θεσμοί της εκπαίδευσης των τελευταίων χρόνων, όπως τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Τοπική Ιστορία, Πολιτιστικά Προγράμματα, διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα, καθώς επίσης και η ευέλικτη ζώνη. Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι σε μεγάλο βαθμό η προαιρετική επιλογή και συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών σε αυτά. Αυτή η προαιρετικότητα, σε συνδυασμό με την εμπλοκή των μαθητών στην επιλογή του θέματος εξασφαλίζει, σε μεγάλο βαθμό, την ελευθερία και την αυτενέργεια των συμμετεχόντων.

Τα τελευταία χρόνια έχουν εκπονηθεί πλήθος τέτοιων προγραμμάτων από ποικίλες μαθητικές ομάδες και με ποικίλη θεματολογία. Συνήθως δε στα περισσότερα από αυτά υιοθετούνται κατά την υλοποίησή τους «εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής πρακτικής, η οποία εμφανίζεται με την εισαγωγή καινοφανών για τα ελληνικά δεδομένα μεθόδων ή τρόπων οργάνωσης της διδασκαλίας / μάθησης, όπως το project, η δουλειά σε ομάδες, η άμεση επαφή και γνωριμία με τον έξω κόσμο, η αξιοποίηση της εμπειρίας ως μέσου μάθησης και ο εμπλουτισμός των τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας ως τρόπου διερεύνησης και διόρθωσης της εμπειρίας κ.ο.κ.» (Σολομών, 2000)

Στις εκπαιδευτικές αυτές δράσεις, όπου απουσιάζει η δέσμευση της διδακτέας ύλης και της βαθμολογίας, οι διδακτικοί στόχοι εμπλουτίζονται ώστε να καλύπτουν σε προτεραιότητα, εκτός από τις γνωστικές, τις συναισθηματικές και ψυχοκινητικές ανάγκες των μαθητών. Ενσωματώνονται η μεθοδολογία και οι διδακτικές πρακτικές της βιωματικής μάθησης. Το πρώτο βήμα, η αρχική ευαισθητοποίηση, μπορεί να προέλθει από οποιαδήποτε πηγή πληροφόρησης (με τη μορφή λόγου, εικόνας, κειμένου) και να ενισχυθεί από μεταβλητές που κάνουν τα ζητήματα πολύ σημαντικά σε προσωπικό επίπεδο η προέρχονται από προσωπικές εμπειρίες (Καμαρινού, 2000).

Τα παιδιά συμμετέχουν στην επιλογή του θέματος ή του προβλήματος με το οποίο θα ασχοληθούν, έτσι ώστε να καλύπτει τα ενδιαφέροντά τους και τις ανάγκες

τους. Κατανέμεται η εργασία σε ομάδες έτσι ώστε να αναπτύσσεται μέσα από αυτές η συνεργασία, η ομαδικότητα, η συναίσθηση της ευθύνης αλλά και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Τα κάθε παιδί μπορεί έτσι να αναδείξει τις δεξιότητές του και να αντλήσει την εκτίμηση των άλλων αλλά και να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του. Παιδιά με καλλιτεχνικές ευαισθησίες και δεξιότητες εκφράζονται ευκολότερα και δημιουργικότερα στα πλαίσια αυτά. Έχει δε αξιολογηθεί πως οι παιδαγωγικές αυτές πρακτικές έχουν «ευεργετικές συνέπειες στην καταπολέμηση της παιδαγωγικής αλλοτρίωσης και της μαθησιακής αποτυχίας» (Σολομών, 2000).

Ιδιαίτερα στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εστιάζουν, μεταξύ των άλλων, στην εκπαίδευση στο περιβάλλον, τα περισσότερα παιδιά αξιολογούν θετικά τη δυνατότητά τους να δραστηριοποιούνται στο φυσικό περιβάλλον και να έρχονται σε άμεση επαφή με το «αντικείμενο μελέτης» τους. Χαίρονται τη συμμετοχή τους σε βιωματικά εργαστήρια, όπου «κάνουν» κάτι τα ίδια ή παράγουν «κάτι» με τα χέρια τους. Η δυνατότητά τους να αξιοποιούν και άλλες ικανότητές τους, εκτός από τη γλωσσική ή τη μαθηματική, τα περισσότερα τα ενθουσιάζει.

Υπάρχουν όμως και παιδιά που τέτοιου είδους δραστηριότητες τα ξενίζουν ή τα φοβίζουν. Δεν τις έχουν συνηθίσει σε «μαθησιακό περιβάλλον». Η έλλειψη εξοικείωσης με το ίδιο τους το σώμα και τις δεξιότητές του είναι το πιο ισχυρό τους εμπόδιο. Σε παιδιά εξοικειωμένα επίσης μόνο με το αστικό περιβάλλον το φυσικό αντίστοιχο φαντάζει άξενο και επικίνδυνο. Τα τρομάζει και τα αγχώνει. Τέτοιου είδους παρατηρήσεις καταδεικνύουν την ανάγκη ενσωμάτωσης της εμπειρικής και βιωματικής γνώσης στο σχολικό πλαίσιο.

Αλλά και μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να στραφούν σε αυτή την κατεύθυνση. Η εμπειρική γνώση μπορεί να αξιοποιηθεί ως σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας και ως χώρος αναζήτησης θεμάτων που πρέπει να απασχολήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και την καθημερινή διδακτική πράξη (Ματσαγγούρας, 2004). Η μελέτη επίσης ενός εθίμου, ενός λαϊκού δρώμενου, μιας γιορτής μπορεί να ενταχθεί στα πλαίσια της τοπικής ή ακόμη και της γενικής ιστορίας, της λογοτεχνίας, της γλώσσας, της κοινωνιολογίας κλπ. Τα παιδιά που καλούνται να μελετήσουν ένα γεγονός της περιοχής τους το προσλαμβάνουν συνήθως με διαφορετικό τρόπο από όταν το βιώνουν σε προσωπικό επίπεδο. Γίνονται ένα είδος εξωτερικών παρατηρητών της κοινότητας ή της γειτονιάς τους και αυτό τα γοητεύει και τα παραξενεύει. Η διαδικασία να γίνουν οι «αντικειμενικοί» μελετητές της υποκειμενικότητάς τους αναπτύσσει την κριτική τους ικανότητα και διευρύνει την οπτική τους γωνία. Η υποκειμενικότητα και η συγκινησιακή φόρτιση που ενέχει το εμπειρικό βίωμα μπορεί να εμπλουτίσει και να ενισχύσει τους ψυχοκινητικούς στόχους μια διδακτικής προσπάθειας, ανεξάρτητα από τους γνωστικούς της στόχους και τη θεματολογία της.

Στις περισσότερες περιπτώσεις εξάλλου οι μαθητές αξιολογούν θετικά τη δυνατότητα τους να κινηθούν έξω από τον προστατευμένο χώρο του σχολείου ή του σπιτιού, έξω από τον οριοθετημένο χώρο των σχολικών γνωστικών πεδίων, έξω από τον εγνωσμένο πεδίο των ικανοτήτων τους. Η εξατομίκευση μέσα από την αυτοέκφραση, τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητα βοηθά στην επιδίωξη της αυτοπραγμάτωσής τους.

Συνοπτικά οι δυνατότητες αξιολόγησης, αξιοποίησης και ανατροφοδότησης της όποιας πληροφορίας, από όποιο πεδίο εμπειρίας κι αν προέρχεται είναι το ζητούμενο της όποιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφρ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια

Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (2006) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Dastur, F. (1999) *Ο θάνατος. Δοκίμιο για το πεπερασμένο* (μτφρ. Β. Σιδηροπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Scripta

Evans – Pritchard, E.E. (1991) *Κοινωνική Ανθρωπολογία* (μτφρ. Α. Παρίση). Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα

Geertz, C. (2003) *Η ερμηνεία των πολιτισμών* (μτφρ. Θ. Παραδέλλης). Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Girard, R. (1991) *Το εξιλαστήριο θύμα. Η βία και το ιερό* (μτφρ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Εξάντας

Καμαρινού, Δ. (2000) *Βιωματική Μάθηση στο σχολείο* Ξυλόκαστρο: Ιδιωτική Έκδοση

Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιόραμα

Maslow, A. (2011) *Κίνητρα και προσωπικότητα* (μτφρ. Ρ. Καρακατσάνη). Αθήνα: Αιώρα

Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Μπουρνταίν, Α. (2003) *Η περιπλάνηση ενός μάγειρα. Αναζητώντας το τέλειο γεύμα*. (μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Εκδόσεις Νάρκισσος

Πηγιάκη, Π. (2004) *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική έρευνα.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Σολομών, Ι. (2000) *«Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει» Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση*. Στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ.) *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση* (σελ. 17-27). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Σπαρτινού, Μ.Γ., Ζαρλέντης Ι. (2006) *Η αξία της επαφής των μαθητών με την παραδοσιακή κουζίνα και τις τοπικές λαϊκές γιορτές*. (στην ιστοσελίδα: http://www.eipe.gr/images/pdf/diatrofikailaikiparadosi/spartinou_zerlendis.pdf, τελευταία ανακτήση 22/9/2012)

Σωτηρόπουλος, Λ. (2002) *Ανθρωπολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Σωτηρόπουλος, Λ. (2013) *Εκφράσεις πολιτισμού και εκπαίδευσης*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών

Τσούρα, Α. (2012) *Χοιροσφάγια: ένα έθιμο και η παιδευτική του διάσταση* (Διπλωματική Εργασία, ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 2012), στην ιστοσελίδα του ιδρυματικού αποθετηρίου του Πανεπιστημίου Πατρών Νημερτής: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/6541 (τελευταία ανάκτηση: 28/06/2014)

Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ 20^{ο} ΣΤΟΝ 21^{ο} ΑΙΩΝΑ

ΑΓΑΛΙΑΝΟΥ Ολυμπία Διδάκτωρ Φ.Π.Ψ. Ε.Κ.Π.Α. Εκπαιδευτικός Φ.Α.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά τη μετάβασης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο από τον 20^{ό} στον 21^{ο} αιώνα. Αρχίζει με μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην πορεία του μαθήματος κατά το 19^{ο} και 20^{ό} αιώνα προκειμένου να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι οι οποίοι προσέδωσαν αναχρονιστικό και μιλιταριστικό χαρακτήρα στη σχολική γυμναστική κατά το 19^{ο} και κατά τη διάρκεια των πρώτων δεκαετιών του 20ου αιώνα, αλλά και μέχρι το 1977 όπου μα την μετονομασία του μαθήματος σε Φυσική Αγωγή αρχίζει μία προσπάθεια εκσυγχρονισμού του μαθήματος. Ακολουθεί κριτική αναφορά στις σχετικές με το μάθημα μεταρρυθμίσεις οι οποίες, πυκνώνουν όσο πλησιάζει το τέλος του 20ού αιώνα και συνεχίζονται κατά τη πρώτη δεκαετία του 21^{ου}.Οι μεταρρυθμίσεις αυτές έχουν ιδιαίτερα προοδευτικό προσανατολισμό και δυνατότητες να διευρύνουν τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος. Όμως οι εσωτερικές αντιφάσεις, ο αποσπασματικός χαρακτήρας τους και η έλλειψη ευρύτερης σύνδεσης και επικοινωνίας των υποσυστημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, παρεμποδίζουν την πλήρη εφαρμογή και αποτελεσματικότητά τους. Ως αποτέλεσμα η Φυσική Αγωγή, παρά τις προσπάθειες για εκσυγχρονισμό, αδυνατεί να καρπωθεί επαρκώς τις μεταρρυθμίσεις, ώστε να προχωρήσει και να καθορίσει το μέλλον της αφήνοντας πίσω της τα προβλήματα του παρελθόντος.

The present paper focuses on how physical education in primary school passes from the 20th to 21st century. It starts with a brief overview of its progress during the 19th and 20th century in order to be understood why the school gym had an anachronistic and militaristic character especially the first decades of 20th century and till 1977 that it renamed in Physical Education in an attempt to modernize and update its origin and content. The paper continues with a review report on all the reforms in the curriculum and the regulation of Physical Education which are particularly numerous during the last decade of the 20th century and the first of the 21st. While all reforms have contemporary and wide orientation are unable to be implemented successfully and efficiently. The reason lies in the internal contradictions of the curriculum and the lack of interrelationships between the components of the Greek educational system. So Physical Education, despite the efforts of update cannot escape from the problems of the past to pass and identify its future.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία μελετά τη μετάβασης της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) του Δημοτικού Σχολείου από τον 20ο στον 21ο αιώνα. Η συνεχής παρουσία του μαθήματος, από το πρώτο Σχέδιο Οργανισμού Παιδείας της ελεύθερης Ελλάδας το 1824 μέχρι σήμερα, η σημασία της κίνησης για την ολόπλευρη ανάπτυξη της συγκεκριμένη ηλικιακής ομάδας, ο μεγάλος αριθμός μεταρρυθμίσεων –ειδικά το διάστημα 1977 ως 2010 αποτέλεσαν το κίνητρο για τη διερεύνηση του θέματος. Η εργασία βασίζεται στη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και της υπάρχουσας βιβλιογραφίας καθώς και σε συνεντεύξεις και συμμετοχική παρατήρηση. Η συγγραφέας υπήρξε μέλος της συγγραφικής ομάδας των βιβλίων Φ.Α. για τις Α΄-Β΄ και Γ΄-Δ΄ τάξεις και μέλος της επιτροπής επικαιροποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Φ.Α. για τα ολοήμερα δημοτικά σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) το 2010.

1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ: ΤΟ ΠΕΡΑΣΜΑ ΑΠΟ ΤΟΝ 19ο ΣΤΟΝ 20ό ΑΙΩΝΑ

Μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα η σωμασκία, όπως αναφέρεται η γυμναστική στα διατάγματα της εποχής, δεν αντιμετωπίζεται ως ισότιμο μάθημα και η καταλυτική γερμανό-βαυαρική επίδραση επιβάλλει το γερμανικό μιλιταριστικό σύστημα γυμναστικής το οποίο δημιουργήθηκε για να καθιστά τους γερμανούς έτοιμους απέναντι στη γαλλική απειλή (Σεραφειμίδης, 2003).Το μιλιταριστικό ύφος ενισχύεται από την ανάθεση της διδασκαλίας του μαθήματος κυρίως σε αποσπασμένους πυροσβέστες και υπαξιωματικούς του στρατού. Τα όποια ευνοϊκά διατάγματα εφαρμόζονται ελλιπώς γιατί οι στρατιωτικοί αδυνατούν να αντιληφθούν τον παιδαγωγικό σκοπό της γυμναστικής (Καρανταΐδου, 2000).

Στις αρχές του 20ού αιώνα, η Φ.Α. στην Ευρώπη βρίσκει τη θέση της στο σχολείο το οποίο την εποχή εκείνη, αναγορεύεται σε κεντρικό μηχανισμό κοινωνικοποίησης των μαθητών. Οι εξελίξεις δε φτάνουν στην Ελλάδα λόγω αντιλήψεων και ιδεολογημάτων, τα οποία ανακόπτουν την είσοδο σύγχρονων μορφών αγωγής (Ζάννας, 2003).

Το πρώτο μισό του αιώνα, η «σωματική αγωγή» στην Ελλάδα προσπαθεί να αυτό-προσδιοριστεί παλεύοντας ανάμεσα στο γερμανικό και το σουηδικό σύστημα, το οποίο εισάγει ο Χρυσάφης και τελικά επικρατεί. Το σουηδικό σύστημα επινοήθηκε για διορθώσει σωματικές παθήσεις που ενδημούσαν στις βόρειες χώρες λόγω των κλιματικών συνθηκών (Μουρατίδης, 1990). Την περίοδο αυτή η Διεύθυνση Εθνικής Σωματικής Αγωγής υπάγεται στο Ανώτατο Συμβούλιο Εθνικής Άμυνας με πρόεδρο τον αρχηγό του Γ.Ε.Σ. Κατά την περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά, ο μιλιταριστικός χαρακτήρας του μαθήματος ενισχύεται και τη διεύθυνση της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.) δικαιούνται να καταλαμβάνουν απόστρατοι αξιωματικοί των όπλων (Ζάννας, 2003· Καρανταΐδου, 2000).

Από το 1950 ως το 1977, στο δημοτικό σχολείο εφαρμόζεται κυρίως η «παιδαγωγική γυμναστική». Πρόκειται για μια παραλλαγή του σουηδικού συστήματος η οποία δίνει έμφαση στο ρυθμό: αντικαθιστά τις στατικές ασκήσεις με ομοιόμορφες και ταυτόχρονες κινήσεις που εκτελούνται σε ροή σύμφωνα με τα παραγγέλματα,. Την περίοδο 1964-1967, το νεοσύστατο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) προσπαθεί να καταργήσει το σουηδικό σύστημα και να αναμορφώσει το περιεχόμενο του μαθήματος. Όμως, η επταετής δικτατορία η οποία ακολουθεί, δεν επιτρέπει πρωτοβουλίες και αλλαγές (Σεραφειμίδης, 2003).

Το 1977, ο σύμβουλος του Π.Ι. Ίωνας Ιωαννίδης μετονομάζει το μάθημα σε Φυσική Αγωγή και εισάγει τα αθλήματα. Οι μεγαλύτεροι γυμναστές αντιστέκονται στην αλλαγή του

περιεχομένου, συνεπικουρούμενοι από τους Γενικούς Επιθεωρητές ενώ παράλληλα, οι νεότεροι, εστιάζουν στο άθλημα στο οποίο εξειδικεύτηκαν στην Ε.Α.Σ.Α. παραμελώντας το υπόλοιπο πρόγραμμα με αποτέλεσμα την ανεξέλεγκτη και μονομερής λειτουργία του μαθήματος. (Καρανταΐδου, 2000)

Το 1983 ιδρύεται το πρώτο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Τα επόμενα χρόνια ακολουθεί η ίδρυση άλλων τεσσάρων τμημάτων και το 1992 αρχίζει το πρώτο μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής. Η έρευνα τονώνεται και νέα ρεύματα φτάνουν στην Ελλάδα, έστω και καθυστερημένα. Τα Τ.Ε.Φ.Α.Α., όπως φαίνεται από τα προγράμματα σπουδών και τις πρώτες μεταπτυχιακές και διδακτορικές διατριβές εστίασαν περισσότερο στην αθλητική και προπονητική επιστήμη και λιγότερο στη σχολική Φ.Α. με αποτέλεσμα οι απόφοιτοι να έχουν μεγαλύτερη κατάρτιση σε αθλητικά και προπονητικά ζητήματα απ' ότι σε παιδαγωγικά θέματα.

2. Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Φ.Α. ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μέχρι το 1983, η Φ.Α. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Π.Ε) διδάσκεται από τους δασκάλους της γενικής παιδείας. Το 1983, μετά από μια χρονιά πετυχημένης εφαρμογής του απογευματινού προγράμματος της Γενικής Γραμματείας Αθλητισμού (Γ.Γ.Α.) «αθλητισμός και παιδί», αποφασίζεται η συνέχιση και η ένταξή του στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Για πρώτη φορά, εκπαιδευτικοί Φ.Α. διδάσκουν το μάθημα στις μεγαλύτερες τάξεις ορισμένων δημοτικών σχολείων, αλλά την ευθύνη συνεχίζουν να έχουν οι δάσκαλοι οι οποίοι οφείλουν να είναι παρόντες και να το διδάσκουν όπου δεν υπάρχει εκπαιδευτικός Φ.Α. Το κόστος του προγράμματος αναλαμβάνει η Ιστιοπλοϊκή Ομοσπονδία Ελλάδος για λογαριασμό της Γ.Γ.Α.

Η άτυπη συνύπαρξη δασκάλων και εκπαιδευτικών Φ.Α. οδηγεί σε παραμέληση του μαθήματος στα σχολεία όπου δεν υπάρχει ο ειδικός εκπαιδευτικός. Οι δάσκαλοι, συνήθως, αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα ή χρησιμοποιούν την ώρα για να καλύψουν ύλη άλλων μαθημάτων. Η κατάσταση αυτή προβληματίζει έντονα τον τότε διευθυντή Φ.Α., Ν. Πανταζή. Ως πιθανή λύση διαφαίνεται η ένταξη της Φ.Α. στην πιλοτική λειτουργία των Σχολείων Δοκιμαστικής Εφαρμογής Νέων Προγραμμάτων (ΣΔΕΝΠ), η οποία σχεδιάζεται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και αρχίζει το 1987. (Αγαλιανού, 2011).

Στα ΣΔΕΝΠ το μάθημα διδάσκεται από εκπαιδευτικό Φ.Α. ο οποίος έχει πλέον τη νομική ευθύνη του μαθήματος και υπάγεται στο ΥΠΕΠΘ. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται το 1993 με τη σύσταση οργανικών θέσεων για εκπαιδευτικούς Φ.Α. στην Π.Ε. Μέχρι το 1999, στις Α΄ και Β΄ τάξεις, εκτός από εξαιρέσεις, Φ.Α. συνεχίζουν να το διδάσκουν οι δάσκαλοι. Το 1999 το μάθημα αναλαμβάνουν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί Φ.Α.

Η εισαγωγή των εκπαιδευτικών Φ.Α. και των άλλων ειδικοτήτων στην Π.Ε. αλλάζει το χαρακτήρα του δημοτικού σχολείου. Ο ρόλος του πολυδύναμου δασκάλου μεταβάλλεται. Παράλληλα, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, προσανατολισμένοι και εκπαιδευμένοι να διδάξουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καλούνται να ενταχθούν σε σχολικές μονάδες με διαφορετική οργάνωση, στόχους, ανάγκες.

Στις περισσότερες χώρες η Φ.Α. διδάσκεται από το δάσκαλο γενικής παιδείας ή από δάσκαλο με παράλληλη ειδικότητα στη Φ.Α., τουλάχιστον στις πρώτες τάξεις. Στις περιπτώσεις που το μάθημα διδάσκεται από εκπαιδευτικό Φ.Α. γίνεται, συνήθως, μέσω συνεργασίας με κάποιο φορέα και όχι με την πλήρη ένταξη του εκπαιδευτικού στο διδακτικό δυναμικό του σχολείου.

Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με το ποιος είναι ο καταλληλότερος να διδάσκει το μάθημα στο δημοτικό σχολείο: ο δάσκαλος ή ο εκπαιδευτικός Φ.Α. Σε όλα τα αποτελέσματα τονίζεται η ανάγκη στοχευμένης εκπαίδευσης στις παιδαγωγικές απαιτήσεις της συγκεκριμένης ηλικίας και ταυτόχρονα σε ειδικές γνώσεις ώστε να μπορεί να αξιοποιείται στο μέγιστο βαθμό η φυσική δραστηριότητα και να καλύπτονται οι σύγχρονες ανάγκες της Φ.Α. (Pickup & Price, 2006, Warburton, 2002, Strikwerda & Taggart, 2001).
Η ανάθεση του μαθήματος στην Π.Ε. σε αποφοίτους των Τ.Ε.Φ.Α.Α. δε συνοδεύτηκε από αντίστοιχη προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών αυτών των τμημάτων. Ως αποτέλεσμα, οι απόφοιτοι αποκτούν ελάχιστες γνώσεις σχετικά με το ρόλο και τη λειτουργία της Φ.Α. σε αυτές τις ηλικίες, εκτός προπονητικού πλαισίου. Έτσι, ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού, λόγω του αθλητικού προσανατολισμού του προγράμματος.
Επιπλέον, το αυξημένο ωράριο στην Π.Ε. σε σχέση με αυτό της δευτεροβάθμιας αποτελεί ένα ακόμα αντικίνητρο με αποτέλεσμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να προτιμούν να υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως αποδεικνύει ο μεγάλος αριθμός αιτήσεων για μετάταξη εκπαιδευτικών.

3. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (Α.Π.) ΤΟΥ 1988

Με τη μετονομασία του μαθήματος σε Φ.Α. το 1977 έχει ήδη σηματοδοτηθεί η αρχή μιας προσπάθειας εκσυγχρονισμού μαθήματος η οποία εκφράζεται, κυρίως, με την ενίσχυση του αθλητικού περιεχομένου και την εισαγωγή των αθλοπαιδιών στις Γ΄-Στ΄ τάξεις (Π.Δ. 1034/12, Φ.Ε.Κ. 347) και στις Α΄ και Β΄ τάξεις το 1982 (Π.Δ. 583/31, Φ.Ε.Κ. 107). Η ουσιαστικότερη μεταρρύθμιση, όμως γίνεται με το Α.Π. του 1988 το οποίο αποτελεί τομή γιατί διαμορφώνει σε επίπεδο δομής και περιεχομένου τη βάση για όσα ακολούθησαν μέχρι και την τελευταία τροποποίηση, το 2010. Η βάση αυτή στηρίζεται στα εξής:

- Καταργείται επίσημα η σουηδική και η παιδαγωγική γυμναστική.
- Ορίζεται με σαφήνεια ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι του μαθήματος, οι οποίοι κινούνται στο ίδιο πλαίσιο μέχρι και σήμερα.
- Γίνεται λόγος για μέθοδο και ειδική διδακτική του μαθήματος της Φ.Α.
- Η ύλη οργανώνεται σε τρεις κύκλους ανά τάξεις: τάξεις Α΄& Β΄, Γ΄& Δ΄ και Ε΄& Στ΄. Η οργάνωση αυτή ισχύει μέχρι σήμερα.
- Στις τέσσερις πρώτες τάξεις μειώνεται ο αθλητικός προσανατολισμός και αρχίζει να διαφαίνεται μια στροφή στις μη δομημένες δεξιότητες μέσα από πιο ελεύθερες κινητικές δραστηριότητες. Ανάμεσα σε αυτές υπάρχουν και δραστηριότητες ρυθμού στις Α΄ & Β τάξεις οι οποίες αντικαθίσταται από το «χορό» στη συνέχεια. Ο «χορός» δεν προσδιορίζεται ως «ελληνικός παραδοσιακός χορός», παρά το γεγονός ότι αναφέρεται σε αυτόν. Η γενική αυτή αναφορά μπορεί να θεωρηθεί ως ένδειξη για την αντίληψη σχετικά με το χορό η οποία επικρατούσε την εποχή εκείνη στα στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά ανοίγει το δρόμο στην εισαγωγή των νέων θεματικών που ακολούθησαν.
- Διαμορφώνεται η τάση σχεδιασμού ενός Α.Π. όπου στους δύο πρώτους κύκλους ακολουθείται το μοντέλο της κινητικής αγωγής και στον επόμενο το μοντέλο εκπαίδευσης στα σπορ το οποίο συνεχίζει στο γυμνάσιο. Η τάση αυτή θα ενισχυθεί στις δύο επόμενες τροποποιήσεις. Ορίζεται με σαφήνεια η εσωτερική χρονική κατανομή των επιμέρους θεματικών ενοτήτων.

- Το Α.Π. συνοδεύει η έκδοση οδηγιών για τη διδασκαλία της Φ.Α. έκτασης 68 σελίδων από τη διεύθυνση Φ.Α. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Οι οδηγίες περιλαμβάνουν πλήρη ετήσιο προγραμματισμό ανά κύκλο, τρίμηνο και θεματική ενότητα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1988).

Το Α.Π. και οι οδηγίες απευθύνονται ταυτόχρονα σε εκπαιδευτικούς Φ.Α. και δασκάλους γενικής παιδείας, γεγονός που θέτει αυτόματα μια σειρά από περιορισμούς, τους οποίους λαμβάνει σοβαρά υπόψη η συντακτική ομάδα (Αγαλιανού, 2011). Πρόκειται για την πρώτη σοβαρή προσπάθεια αναβάθμισης του μαθήματος. Έρευνα του Χατζηχαριστού (1989) σχετικά με απόψεις των ειδικών της Φ.Α., καθηγητών, σχολικών συμβούλων και διευθυντών Φ.Α. για το ρόλο, τους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας του μαθήματος εκείνη την περίοδο δείχνει ότι: το 50,4% αντιλαμβανόταν το μάθημα ως μια δραστηριότητα εκτόνωσης, το 34,6% αναγνωρίζει το διδακτικό χαρακτήρα του, το 8,8% της αναγνωρίζει το διδακτικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα και μόνο το 6,2% την αναγνωρίζει ως ισότιμη με τα άλλα μαθήματα στη γενική αγωγή των παιδιών (Σωτηριάδης, 1993).

4. ΤΟ ΑΠ ΤΟΥ 1995

Η τροποποίηση του 1995 (Π.Δ. 337, ΦΕΚ 209, 1995) ενισχύει την κατεύθυνση του 1988. Ο γενικός και οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος διατυπώνονται με μεγαλύτερη σαφήνεια: «ο σκοπός της διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο είναι μέσα από ποικίλες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες να βοηθήσει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και να συμβάλει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια, καθώς και στην αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997). Οι ειδικοί σκοποί ταξινομούνται σε: α) κινητικούς, β) βιολογικούς, γ) κοινωνικούς, δ) ηθικούς, ε) αισθητικούς, στ) γνωστικούς, ζ) βιωματικούς. Εισάγονται, για πρώτη φορά, οι θεματικές ενότητες της ψυχοκινητικής μουσικοκινητικής αγωγής. Ορίζονται επακριβώς η ετήσια κατανομή των ωρών και η διδακτέα ύλη ανά τάξεις και τρίμηνα. Γίνεται, επίσης, επιγραμματική αναφορά στο περιεχόμενο και στην οργάνωση της διδασκαλίας. Το σημαντικότερη είναι ότι, για πρώτη φορά, εισάγονται οι θεματικές ενότητες της ψυχοκινητικής και μουσικοκινητικής αγωγής.

Στις Α΄ και Β΄ τάξεις παραχωρούνται στην ψυχοκινητική αγωγή περισσότερες διδακτικές ώρες απ' ότι αθροιστικά στις υπόλοιπες θεματικές ενότητες γεγονός που ενισχύει την τάση προς τις ελεύθερες κινητικές δραστηριότητες. Ο Μουντάκης ο ο οποίος συμμετείχε σε όλη τη μεταρρυθμιστική πορεία των Α.Π. και της φυσικής αγωγής από το 1988 ως το 2005 μέσα από διάφορους ρόλους, αναφερόμενος στον τρόπο που εργάσθηκε η επιτροπή σύνταξης του Α.Π. επισημαίνει ότι ο κάθε μέλος της επιτροπής που συστήθηκε τότε στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. μετέφερε τις εμπειρίες του από διάφορα κράτη του εξωτερικού. Στην Ελλάδα δεν υπήρχε αντίστοιχη εμπειρία σχετικά με την ψυχοκινητική αγωγή και η εισαγωγή της έγινε για να αναφερθεί η επιτροπή στις μη τυποποιημένες δεξιότητες λόγω της ομόφωνης πεποίθησης ότι σε αυτές πρέπει να βασίζεται η διδασκαλία μέχρι την Δ΄ τάξη (Αγαλιανού, 2011).

Αξιοσημείωτο είναι ότι για πρώτη φορά σε οποιοδήποτε ελληνικό Α.Π. μαθήματος εμφανίζεται ο όρος μουσικοκινητική αγωγή. Ο Μουντάκης επισημαίνει την ανάγκη χρησιμοποίησης του όρου προκειμένου να δοθεί απάντηση στους επικριτές των αλλαγών του 1988. Οι επικριτές ισχυρίζονταν ότι η κατάργηση της παιδαγωγικής γυμναστικής στερεί από τα παιδιά τη ρυθμική καλλιέργεια. Έτσι ξεκίνησε η συζήτηση σχετικά με τη μουσικοκινητική στην προσπάθεια εισαγωγής της μουσικής συνοδείας της κίνησης με τρόπο, ώστε να

εξασφαλίζεται η ρυθμική ανάπτυξη των μαθητών κρατώντας το χαρακτήρα των μη δομημένων δεξιοτήτων (Αγαλιανού, 2011).

Για πρώτη φορά σε Α.Π. της Φ.Α. αναφέρονται οι όροι «κινησιολογικός ή κινητικός αυτοσχεδιασμός», καθώς επίσης και η έκφραση «μουσικοκινητικές ελεύθερες δημιουργίες». (Φ.Ε.Κ. 209, 1995, σ. 6225-6226). Είναι η πρώτη φορά που δίνεται διέξοδος προς την κινητική έκφραση και δημιουργία αν και η γενικότερη ατμόσφαιρα του Α.Π. είναι διαφορετική. Παρόλα αυτά, αποτελεί σημαντικό βήμα προς τον εκσυγχρονισμό και τη διεύρυνση του περιεχομένου του μαθήματος.

Δύο χρόνια μετά τη σύνταξη του Α.Π. διανέμεται το πρώτο ολοκληρωμένο βιβλίο Φ.Α. για τον διδάσκοντα (ΥΠΕΠΘ, 1997). Στο βιβλίο αυτό περιγράφονται συγκεκριμένες προτάσεις διδασκαλίας και δίνεται ένα γενικό θεωρητικό πλαίσιο. Παρατηρούνται ωστόσο ασάφειες στους εννοιολογικούς προσδιορισμούς και το περιεχόμενο της ψυχοκινητικής και μουσικοκινητικής αγωγής και στον τρόπο σύνδεσής τους με τη Φ.Α.

Το Α.Π. του 1995 φέρνει σε επαφή τη Φ.Α. με τις μη δομημένες δεξιότητες και της προσδίδει στο μάθημα, τουλάχιστον θεωρητικά, ένα δημιουργικότερο χαρακτήρα. Όμως, παγιωμένες αντιλήψεις για το περιεχόμενο του μαθήματος έρχονται σε αντίθεση με τις νέες προτάσεις και οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. καλούνται να τις υλοποιήσουν χωρίς κατάλληλη εκπαίδευση. Το έλλειμμα της εκπαίδευσής αναλαμβάνουν να καλύψουν περιστασιακές προσπάθειες επιμόρφωσης σε μια δύσκολη περίοδο ένταξης των ειδικοτήτων στο δημοτικό σχολείο.

Ο Μουντάκης υποστηρίζει ότι η εισαγωγή των όρων μουσικοκινητική και ψυχοκινητική αγωγή ήταν μια επιτυχής και, όπως αποδείχθηκε από την εξέλιξη των πραγμάτων την επόμενη δεκαετία, σωστή επιλογή. Εκείνη την εποχή θα μπορούσαν να είχαν εισαχθεί άλλοι όροι με αποτέλεσμα η Φ.Α. να «έχανε» ακόμα περισσότερα χρόνια. Η επιτροπή τότε προσπάθησε και όπως δείχνει η πορεία κατάφερε να ανοίξει δρόμο κατάλληλο να υποδεχθεί το μέλλον (Αγαλιανού, 2011).

Ο Μουντάκης υποστηρίζει ότι η εισαγωγή των όρων μουσικοκινητική και ψυχοκινητική αγωγή ήταν μια επιτυχής και, όπως αποδείχθηκε από την εξέλιξη των πραγμάτων την επόμενη δεκαετία, σωστή επιλογή. Εκείνη την εποχή θα μπορούσαν να είχαν εισαχθεί άλλοι όροι με αποτέλεσμα η Φ.Α. να «έχανε» ακόμα περισσότερα χρόνια. Η επιτροπή τότε προσπάθησε και όπως δείχνει η πορεία κατάφερε να ανοίξει δρόμο κατάλληλο να υποδεχθεί το μέλλον .Είναι ολοκληρωμένο, στοχοπροσανατολισμένο, επικεντρωμένο στις δεξιότητες και αποτελεί μια σοβαρή προσπάθεια αναζήτησης του χαρακτήρα της Φ.Α. στο δημοτικό σχολείο. Χαρακτηριστική είναι η φράση με την οποία ξεκινά το πρώτο μέρους του βιβλίου για τον διδάσκοντα: «*Η ελληνική Φυσική Αγωγή από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους μέχρι πρόσφατα δεν μπόρεσε να αποκτήσει την ελληνική της φυσιογνωμία*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997, σ.11)

Η αναθεώρηση του 1995 και το βιβλίο για τον διδάσκοντα του 1997, αποτελούν ορόσημο για την εξέλιξη της Φ.Α. Βέβαια, το προτεινόμενο από την πολιτεία Α.Π. διαφέρει πάντα από το λειτουργικό, αυτό δηλαδή που πραγματικά εφαρμόζεται στις τάξεις, όπως το παρατηρούν και το ερμηνεύουν οι ερευνητές. Η απόκλιση αυτή είναι αναμενόμενα πολύ μεγαλύτερη σε μια μεταβατική φάση η οποία σημαδεύεται από σοβαρές θεσμικές αλλαγές και ελλείψεις. Έρευνα της Καρανταϊδου δείχνει ότι το επίσημο του 1995 δεν νομιμοποιήθηκε στη συνείδηση των περισσοτέρων εκπαιδευτικών. Εκφράζεται, επίσης, απόκλιση ανάμεσα στις προτάσεις του επίσημου Α.Π. και στις επιθυμίες – πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών καθώς και ανάμεσα στις προτάσεις του Α.Π. και στις δυνατότητες εφαρμογής τους. Στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών υπερισχύουν οι περιορισμοί, οι δεσμεύσεις και οι δυσκολίες

του πλαισίου έναντι των αξιακών προσανατολισμών του Α.Π. Οι αξιακοί προσανατολισμοί παραμένουν σε υψηλό βαθμό, εγκλωβισμένοι σε επιθυμητό – δεοντολογικό επίπεδο. Στην ίδια έρευνα επιχειρείται ανάλυση του περιεχομένου των Α.Π. με τα ακόλουθα αποτελέσματα: α) τα Α.Π εστιάζονται κυρίως στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου, β) στην ενότητα των στόχων υπάρχουν εστιάσεις και σε άλλες παραμέτρους (άτομο, κοινωνία, συνδυασμοί παραμέτρων), στην ενότητα των περιεχομένων όμως, οι εστιάσεις αυτές είναι ελάχιστες ή ανύπαρκτες. Άρα παρατηρείται μια αναντιστοιχία ανάμεσα στους σκοπούς και τα περιεχόμενα των Α.Π. ως προς τους αξιακούς τους προσανατολισμούς (Καραντΐδου, 2005).

5. Η ΕΙΣΟΔΟΣ ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ ΚΑΙ ΤΟ Α.Π. ΤΟΥ 2003

Η πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα φέρνει ένα νέο Α.Π. και την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας. ν. 2942/2001 (ΦΕΚ 202 τ. Α'). Η εφαρμογή του προγράμματος μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα της γενικότερης επιρροής την οποία είχε η ανάληψη και διεξαγωγή των Ολυμπιακών Αγώνων στην Ελλάδα το 2004. Στόχος του προγράμματος είναι η αγωγή των νέων σύμφωνα με τις Ολυμπιακές αξίες, λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία του σύγχρονου πολιτισμού. Περιλαμβάνει δράσεις με στόχο την απόκτηση γνώσεων, τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΟΕΟΑ, 2001). Το πρόγραμμα χρηματοδοτείται από κονδύλια της ευρωπαϊκής ένωσης και το 2006 αντικαθίσταται από το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» (2006-2008) το οποίο διαπραγματεύεται ουμανιστικά θέματα και την ισότιμη συμμετοχή στον αθλητισμό. Ανεξάρτητα από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους, η εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών για πρώτη φορά, συνδέει τη Φ.Α. με την ουμανιστική εκπαίδευση.

Το νέο Α.Π. εισάγεται με το ΦΕΚ 304/13-03-2003 στο οποίο ορίζεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Η διαθεματική προσέγγιση, ιστορικά συνδεδεμένη με το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης αναγορεύεται σε κρίσιμο στοιχείο για την οικοδόμηση ενός βιωματικού και δημιουργικού σχολείου. Σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. (σ. 3736), η διαθεματικότητα εξασφαλίζει την εσωτερική συνοχή και διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ) των επιμέρους γνωστικών αντικείμενων, εφόσον αυτή δεν διασφαλίζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα - όπως το ελληνικό- το οποίο βασίζεται στην αυτοτελή διδασκαλία μαθημάτων. Όμως η ταυτόχρονη χρήση των όρων διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα (ΦΕΚ 304/13-03-2003, σ. 4367-8) και ο ελλιπής εννοιολογικός προσδιορισμός δημιουργεί σύγχυση γιατί τις δύο προσεγγίσεις - διεπιστημονική και διαθεματική - είναι διαφορετικές. Στη διεπιστημονική προσέγγιση, ο σχεδιασμός ξεκινά από την αναγνώριση της διαφορετικής ταυτότητας των μαθημάτων ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους. Αντίθετα, στη διαθεματική προσέγγιση, ο σχεδιασμός ξεκινά από ένα κεντρικό θέμα και προχωρά με τον προσδιορισμό των ιδεών (ή των εννοιών) που σχετίζονται με το θέμα αυτό και στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων οι οποίες θα μπορούσαν να διερευνήσουν αυτές τις ιδέες. Επιπρόσθετα, το νέο πρόγραμμα δεν εντάσσεται σε ένα σχέδιο συνολικού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών δομών και λειτουργιών και έτσι η εξασφάλιση της εσωτερικής συνοχής αποτελεί μια επαγγελία χωρίς αντίκρισμα.

Το νέο Α.Π.Σ. της Φ.Α. διευρύνει την κατεύθυνση του Α.Π. του 1995 και ακολουθεί το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ο γενικός και οι ειδικοί σκοποί δεν αλλάζουν. Προτεραιότητα συνεχίζει να δίνεται στην ανάπτυξη του σωματικού τομέα, ο οποίος, για πρώτη φορά, αναφέρεται και ως

«ψυχοκινητικός» γεγονός που μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επιπλέον βήμα στην κατεύθυνση μιας λιγότερο τεχνοκρατικής αντίληψης για το σώμα και την κίνηση. Στο Φ.Ε.Κ, οι επιμέρους θεματικές ενότητες οργανώνονται σε διδακτικές ενότητες, με καθορισμένο αριθμό ωρών διδασκαλίας και συνοδεύονται από ενδεικτικές δραστηριότητες. Η οργάνωση της ύλης σε τρεις κύκλους παραμένει όπως και η κοινή κατεύθυνση των δύο πρώτων κύκλων η οποία διαφοροποιείται στη συνέχεια. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των ωρών ανά θεματικές ενότητες (ΦΕΚ 304/13-03-2003, τ.χ. Β΄, σ. 4287-4291).

Θεματικές ενότητες	Α΄ κύκλος (Α΄ & Β΄)	Β΄ κύκλος (Γ΄& Δ΄)	Γ΄ κύκλος (Ε΄ & Στ΄)
Ψυχοκινητική Αγωγή	30 ώρες	17 ώρες	-
Μουσικοκινητική Αγωγή	10 ώρες	7 ώρες	-
Ελεύθερα ή οργανωμένα παιχνίδια	12 ώρες	10 ώρες	-
Ελληνικός παραδοσιακός χορός	10 ώρες	10 ώρες	10
Μύηση στις αθλοπαιδιές και τα αγωνίσματα στίβου	_	20 ώρες	-

Σύμφωνα με εγχειρίδιο του Π.Ι. και ΥΠ.Ε.Π.Θ. το οποίο απευθύνεται σε σχολικούς συμβούλους και εκπαιδευτικούς Φ.Α. η διαθεματική προσέγγιση στη Φ.Α. μπορεί να λειτουργήσει: α) οριζόντια, όταν αξιοποιείται το σύνολο των δραστηριοτήτων του μαθήματος β) κάθετα, όταν το σύνολο των διαθεματικών εννοιών αξιοποιείται στα γνωστικά αντικείμενα της Φ.Α. και γ) οριζόντια και κάθετα όταν οργανώνονται σχέδια εργασίας στα οποία, σύμφωνα με το Α.Π.Σ., μπορεί να διατίθεται το 10% του διδακτικού χρόνου. Ως ενδεικτικό παράδειγμα διαθεματικής έννοιας στη Φ.Α. αναφέρεται ο ρυθμός. (Μουντάκης & Βουζίκα, 2005).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν, εντοπίζεται η εξής αντίφαση: ενώ το Δ.Ε.Π.Π.Σ. στοχεύει στην εσωτερική συνοχή των μαθημάτων οι επιμέρους θεματικές ενότητες της Φ.Α. των οποίων τα όρια, σε αρκετές περιπτώσεις, είναι δυσδιάκριτα, παραμένουν διαχωρισμένες με απόλυτη ταξινόμηση και περιχάραξη. Ενισχύεται, λοιπόν, η άποψη ότι με τον όρο διαθεματικότητα το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναφέρεται σε μία διεπιστημονική προσέγγιση με αμφίβολη δυνατότητα εφαρμογής.

Το 2003 αρχίζει το έργο συγγραφής των βιβλίων Φ.Α. Προβλέπονται τρία βιβλία για τον εκπαιδευτικό, ένα για κάθε κύκλο και τρία βιβλία για τον μαθητή, ένα για κάθε κύκλο επίσης. Η ανάθεση της συγγραφής γίνεται με διαγωνισμό. Τα βιβλία Α΄- Β΄ και Γ΄- Δ΄ τάξεων αναλαμβάνει η ίδια συγγραφική ομάδα, εκτός από ένα συγγραφέα ο οποίος αντικαθίσταται στα βιβλία Γ΄- Δ΄ τάξεων, λόγω της διαφοροποίησης του περιεχομένου του Α.Π.Σ. Τα βιβλία Ε΄ και Στ΄ τάξεων αναλαμβάνει διαφορετική συγγραφική ομάδα.

Το Σεπτέμβριο του 2006 διανέμονται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές τα βιβλία των Α΄ & Β΄ και Ε΄ & Στ΄ τάξεων. Είναι η πρώτη φορά που διανέμεται βιβλίο Φ.Α. σε μαθητές.

Το Σεπτέμβριο του 2007 διανέμονται και τα βιβλία των Γ΄ & Δ΄ τάξεων. Τη διανομή ακολούθησε σεμινάριο σχολικών συμβούλων και «πολλαπλασιαστών», τον Ιούνιο του 2006 στον 2ο ΠΕΚ Αθήνας με στόχο της παρουσίαση των βιβλίων και σεμινάρια ενημέρωσης όλων των εκπαιδευτικών Φ.Α. σε πανελλήνια κλίμακα το Σεπτέμβριο του 2006 και 2007.

Τα βιβλία αποτελούν ένα πλήρη οδηγό για τη διδασκαλία της Φ.Α. Περιέχουν πληροφορίες σχετικά με την ιστορία του αθλητισμού και σχετικά με τη στοχοθεσία και τη διδακτική της Φ.Α. Τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα απαρτίζουν ξεχωριστές θεματικές ενότητες με θεωρητικό πλαίσιο και ενδεικτικές διδασκαλίες όσες και οι ώρες που τις αντιστοιχούν σύμφωνα με το Α.Π.Σ. Κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να καθορίζει τη σειρά των μαθημάτων και να προσαρμόζει τις διδασκαλίες στις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου και των μαθητών, χωρίς όμως να διαφοροποιεί τους στόχους και τη θεματολογία του Α.Π.Σ. (Μπουρνέλλη κα, 2006). Το βιβλίο για το μαθητή περιέχει παιχνίδια και διαθεματικές δραστηριότητες κατανόησης και εμβάθυνσης. Στο βιβλίο των Ε΄& Στ΄ τάξεων περιλαμβάνονται και πληροφορίες σχετικά με τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας και της σωστής διατροφής και σχετικά ερωτηματολόγια με τα οποία κάθε μαθητής μπορεί να αξιολογήσει τις προσωπικές του συνήθειες (Θεοδωράκης κα, 2006).

6. Η Φ.Α ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΕΝΙΑΙΟ ΑΝΑΜΟΡΦΩΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ Η ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ Α.Π.

Το 2010 ξεκινά η πιλοτική λειτουργία οχτακοσίων ολοήμερων δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα και διευρυμένο ωράριο. Το ωράριο της Φ.Α. για τους δύο πρώτους κύκλους (Α΄-Δ΄ τάξεις) διπλασιάζεται. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου μια από τις τέσσερις εβδομαδιαίες ώρες να παραχωρείται στο αντικείμενο των χορών. Η τετραμελής επιτροπή η οποία καλείται να επικαιροποιήσει Α.Π. σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ., λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν σε αυτή την υποχρέωση, ενσωματώνει στο αντικείμενο των χορών τις υπάρχουσες ώρες του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού και της Μουσικοκινητικής Αγωγής, παραχωρεί ορισμένες ώρες στην προετοιμασία παρουσίασης/ παράστασης. Οι υπόλοιπες ώρες διατίθενται σε θεματικές ενότητες οι οποίες διευρύνουν την ψυχοκινητική αγωγή πουλεπίπεδα. Η διαμόρφωση του προγράμματος παρουσιάζεται στους δύο πίνακες που ακολουθούν:

ΤΑΞΕΙΣ Α΄&Β΄		**ΤΑΞΕΙΣ Γ΄&Δ΄**	
Θεματικές ενότητες	**Ώρες**	**Θεματικές ενότητες**	**Ώρες**
Χοροί	32-35	Χοροί	32-35
Ψυχοκινητική αγωγή	28-30	Ψυχοκινητική αγωγή	28-30
Κινητικά παιχνίδια	25-30	Μύηση στις αθλοπαιδιές και το στίβο	20

Γυμναστικές κινήσεις και προασκήσεις ενόργανης γυμναστικής	10-12	Γυμναστική- ενόργανη γυμναστική	10-12
Γνωριμία με φυσικές δραστηριότητες & σπορ υγείας και αναψυχής	10-15	Φυσικές δραστηριότητες & σπορ υγείας και αναψυχής (σχέδιο εργασίας)	8-10
Κολύμβηση	10	Κολύμβηση	10
Καταγραφή δεικτών κινητικής και σωματικής ανάπτυξης	6	Καταγραφή δεικτών κινητικής και σωματικής ανάπτυξης	6
Προετοιμασία εκδηλώσεων	4	Εσωτερικές διοργανώσεις παιχνιδιών και προσαρμοσμένων αθλοπαιδιών	Μέχρι 10 ώρες
-	-	Γνωριμία με νέα ή μη διαδεδομένα αθλήματα και αθλήματα ΑμΕΑ	10-16

ΧΟΡΟΙ: ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΡΩΝ		
ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΤΑΞΕΙΣ Α΄&Β΄	ΤΑΞΕΙΣ Γ΄&Δ΄
Μουσικοκινητική αγωγή	10 ώρες	7 ώρες
Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί	10 ώρες	10 ώρες
Λαϊκοί χοροί και παιχνίδια άλλων χωρών	4-6 ώρες	5-7 ώρες
Σύγχρονες μορφές χορευτικής έκφρασης	4 ώρες	5-7 ώρες
Προετοιμασία παράστασης - παρουσίασης	4-5 ώρες	4-5 ώρες

ΚΑΤΑΚΛΕΙΔΑ

Οι μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές οι οποίες αφορούν στη Φ.Α. από το 1977 μέχρι το 2010 είναι πολλές εμπνευσμένες από τα πλέον προοδευτικά ρεύματα σχεδιασμού προγραμμάτων αυτού του αντικειμένου και προσφέρουν στο μάθημα αυτό δυνατότητες συνεχούς διεύρυνσης και επικαιροποίησης των στόχων και του περιεχομένου. Στον παρακάτω πίνακα ταξινομείται αυτή η μεταρρυθμιστική πορεία:

ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΕΣ	ΓΕΓΟΝΟΤΑ
1977	• Μετονομασία του μαθήματος της Γυμναστικής σε φυσική αγωγή
1983	• Ένταξη του προγράμματος της Γ.Γ.Α. «Αθλητισμός και Παιδί» στο ωρολόγιο πρόγραμμα πολλών δημοτικών σχολείων
1987	• Έναρξη της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.Ν.Π.
1988	• Αναθεώρηση του Α.Π. Επίσημη κατάργηση της Σουηδικής Γυμναστικής
1993	• Σύσταση οργανικών θέσεων εκπαιδευτικών ειδικότητας φυσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
1995	• Αναθεώρηση του Α.Π. Εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων (ψυχοκινητική και μουσικοκινητική αγωγή).
1997	• Διανομή του πρώτου βιβλίου φυσικής αγωγής για τον εκπαιδευτικό
1999	• Ανάληψη της διδασκαλίας της φυσικής αγωγής και στις έξι τάξεις από εκπαιδευτικό ειδικότητας
2001-2006	• Προγράμματα Ολυμπιακής Παιδείας και Καλλιπάτειρας.
2003	• Αναθεώρηση του Α.Π. στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ • Ανάθεση συγγραφής βιβλίων φυσικής αγωγής για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή.
2006	• Διάθεση των βιβλίων φυσικής αγωγής στις τάξεις Α΄- Β΄ και Ε΄-Στ΄.
2007	• Διάθεση των βιβλίων φυσικής αγωγής στις τάξεις Γ΄ - Δ΄.
2010	• Η επικαιροποίηση του Α.Π.Σ. της Φ.Α. για τα σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα.

Οι γενικές αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ., όπως αυτές εκφράζονται στο Φ.Ε.Κ. (304/13-03-2003, σ. 3733-3744), οδηγούν σε Α.Π.Σ. με τεχνοκρατικό κλειστό χαρακτήρα με συνέπεια οι σκοποί διαμορφώνονται από μια εξουσία εκτός σχολείου και ο σχεδιασμός αναπτύσσεται εκτός τάξης από ειδικούς. Η εφαρμογή και η διδασκαλία τέτοιων προγραμμάτων αποτελεί μια διαδικασία ξέχωρη από το σχεδιασμό με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως απλός ρυθμιστής των συνθηκών μάθησης, μεταβιβαστής αλλότριων σχεδιασμών και επιβλέπων της εφαρμογής προδιαγεγραμμένων καταστάσεων. Οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών δεν ενθαρρύνονται και παραβλέπονται οι ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με στόχο να διαπιστωθεί κατά πόσο η επίδοση των μαθητών είναι σύμφωνη με τους μαθησιακούς στόχους (Χατζηγεωργίου, 1993).

Αυτό αποτελεί εσωτερική αντίφαση με το μεγαλύτερο μέρος της θεματολογίας της Φ.Α. των Α΄&Β΄ και Γ΄&Δ΄ τάξεων με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται την ουσιαστική υλοποίηση και ανάπτυξή της. Τα κλειστά Α.Π. θεωρείται ότι στερούνται σημαντικής εκπαιδευτικής αξίας. Η σύγχρονη τάση στο σχεδιασμό Α.Π. στηρίζεται στον καθορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων και όχι στον καθορισμό του περιεχομένου (Simons, 2004 · Χρυσαφίδης, 2004 · Kirk. 1993 · McBride, 1991· Mckay at al, 1990). Έτσι, παρά τον ιδιαίτερα προοδευτικό σχεδιασμό των Α.Π.Σ. της Φ.Α., είναι εξαιρετικά δύσκολο να εφαρμοστούν. Μια επιπλέον δυσκολία αποτελεί το γεγονός ότι τα Τ.Ε.Φ.Α.Α. αναπαράγουν τα πρότυπά του χωρίς να αντιδρούν επαρκώς στις εκπαιδευτικές αλλαγές με αποτέλεσμα στα προγράμματα σπουδών τους να μην έχουν ενσωματωθεί ακόμα γνωστικά αντικείμενα που να μπορούν να καταρτίσουν εκπαιδευτικού οι οποίοι θα τα εφαρμόσουν. Κάθε κατάρτιση επαφίεται στην επιμόρφωση η οποία, σε κάθε περίπτωση αδυνατεί να αντικαταστήσει τη βασική κατάρτιση.

Φαίνεται, λοιπόν, να ισχύει, σε ένα βαθμό, αυτό που ο Καζαμίας ονομάζει «Κατάρα του Σίσυφου» αναφερόμενος σε μια αδιάκοπη, κοπιαστική και ανολοκλήρωτη προσπάθεια, η οποία χαρακτηρίζει κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα μετά από το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Το ελληνικό σύστημα διακρίνεται από ένα μοναδικό τρόπο επανόδου στο παρελθόν, παρά τις επίμονες προσπάθειες για αλλαγή (Καζαμίας, 2005).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιανού, Ο. (2011) Η Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εφαρμογή ενός Προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Φ.Π.Ψ.

Ζάννας, Ε. (2003) Η εξέλιξη του θεσμού της γυμναστικής και των αγωνιστικών δραστηριοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, διδακτορική διατριβή, Αθήνα: ΤΕΦΑΑ.

Θεοδωράκης Ι., Διγγελίδης Ν., Ζέτου Ε., Δήμας Ι. (2006), Φυσική Αγωγή Ε΄ & ΣΤ΄Δημοτικού, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Θεοδωράκης Ι., Διγγελίδης Ν., Ζέτου Ε., Δήμας Ι. (2006), Φυσική Αγωγή Ε΄ & ΣΤ΄Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Θεοδωράκης Ι., Διγγελίδης Ν., Ζέτου Ε., Δήμας Ι. (2006), Φυσική Αγωγή Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Καζαμίας, Α. (1993) Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία στο Σ. Μπουζάκης, Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, Gutenberg: Αθήνα.

Καραντϊδου, Μ.Α. (2005) Αξιακοί προσανατολισμοί στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής: Αναλυτικά Προγράμματα και αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ: Φ.Π.Ψ.

Kirk, D. (1993) Curriculum Work in Physical Education: Beyond the Objective approach. Journal of Teaching in Physical Education, 12 (3), p. 245-250.

McBride, R.E. (1991). Critical Thinking: An Overview with Implications for Physical Education. Journal of Teaching Physical Education, 11, p. 112-125.

Mckay, J., Gore, J.M., Kirk, D. (1990) Beyond the Limits of Technocratic Physical Education, Quest, 42(1), p. 52-76.

Μουντάκης, Κ., Βουζίκα, Ε. Η διαθεματικότητα στη Φυσική αγωγή. Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι.

Μουρατίδης, Ι. (1990) Ιστορία της Φυσικής Αγωγής. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

Strikwerda, B.J., Taggart, A. (2001) No longer voiceless and exhausted: sport education and the primary generalist teacher. Healthy lifestyles Journal, 48(3-4), p.14-17.

Μπουρνέλλη Π., Κουτσούκη Δ., Ζωγράφου Μ., Μαριδάκη Μ., Χατζόπουλος Δ., Αγαλιανού Ο. (2006) Φυσική Αγωγή Α΄ & Β΄ Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, ΥπΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μπουρνέλλη Π., Κουτσούκη Δ., Ζωγράφου Μ., Αγγελονίδης Ι., Χατζόπουλος Δ., Αγαλιανού Ο. (2006) Φυσική Αγωγή Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, ΥπΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπουρνέλλη Π., Κουτσούκη Δ., Ζωγράφου Μ., Μαριδάκη Μ., Χατζόπουλος Δ., Αγαλιανού Ο. (2006) Φυσική Αγωγή Α΄ & Β΄ Δημοτικού, ΥπΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μπουρνέλλη Π., Κουτσούκη Δ., Ζωγράφου Μ., Αγγελονίδης Ι., Χατζόπουλος Δ., Αγαλιανού Ο. (2006) Φυσική Αγωγή Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού, ΥπΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Pickup, I., Price, L. (2006) The primary Physical Educator: Reflections on the Process of becoming a Physical Education Specialist. Physical Education Mutters. 1(2), p. 41-47.

Σεραφειμίδης, Ι. (2003). Βασική θεωρία και διδακτική της σχολικής φυσικής αγωγής. Αθήνα: Αθλότυπο.

Simons, H. (2004) Επιστροφή στις αξίες: Αναλυτικά προγράμματα κι αξιολόγηση για τον 21ο αιώνα, στο επιμ. Γ. Μπαγάκης, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη, Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.25-40.

Σωτηριάδης, Α. (1993) Διοίκηση και Οργάνωση της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού, διδακτικές σημειώσεις, Αθήνα: ΤΕΦΑΑ.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998) Γνώθι το Curriculum. Αθήνα: Ατραπός.

Χρυσαφίδης, Κ. (2004) Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα στο επιμ. Γ. Μπαγάκης Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 81-82, 88-89.

Warburton, P. (2002) Are we doing enough to help our primary school teachers?, British Journal of Physical Education, 1, Berkshire 2002, p.1-3.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ο.Ε.Ο.Α. Αθήνα 2004. (2001).*Ολυμπιακη Παιδεία: από τη θεωρία στην πράξη* .Αθήνα: Λιβάνη.

ΥΠ.Ε.Π.Θ (1998) Αναλυτικό πρόγραμμα και οδηγίες για τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο, Αθήνα 1988.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΟΕΔΒ (1997) Η Φυσική αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Βιβλίο για τον Διδάσκοντα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Αναλυτικό πρόγραμμα και οδηγίες για τη διδασκαλία της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο, Αθήνα 1988.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι, (1997), Η Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Βιβλίο για τον Διδάσκοντα, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1997.

Π.Δ. 1034/12, Νοεμβρίου 1977, Φ.Ε.Κ. 347.

Π.Δ. 583/31, Αυγούστου 1982, Φ.Ε.Κ. 107.

Π.Δ. 337/ 10 Οκτωβρίου 1995, ΦΕΚ 209.

Φ.Ε.Κ. 304/13-03-2003, σ. 3733-4068.

Φ.Ε.Κ. 1139/28/7/20010, σ. 15963-15994.

Η γνώση ως αυταξία, ή ως εργαλείο; Θεσμικός λόγος και πολιτική για τη γνώση στην τεχνική εκπαίδευση κατά την πρώτη μεταπολεμική δεκαετία (1950-1960) στην Ελλάδα.

Δημήτρης Φωτεινός

Επικ. Καθ. Φ.Π.Ψ.

Φιλοσοφικής Σχολής

Πανεπιστημίου Αθηνών

Abstract

This paper is aiming to explore the reasons for technical education in Greece has been neglected (in both financial and infrastructure support), been treated disdainfully and been conceived as a educational network of minor importance, for the period during the post-war years till the 1990's, and to enlighten the role the *technology of political domination* played on this mistreatment of technical education.

The key question concerns the dilemmatic perception of the secondary technical and vocational education in Greece, especially during the second half of the 20th century, both by politicians and economists as well: is it a necessary network for the the growth of economy (especially the one of 1950's – 1960's) (as economists claim), or is it an unfamiliar aspect to the Greek society, education and economy (as some of the politicians of that time claimed)?

This dilemma was urged by the contradictions of economic development regarding the 2nd sector of economy (industry): after the end of WW-II Greece did not enter the fruitful cycle of development the other European countries (with minor exceptions) entered, but, on the contrary, entered into the massive bloodshed of a vicious 4-years civil war.

This new warfare cycle, beyond any infrastructure damages that resulted in, had as its major outcome the redefined polarization of the political (and therefore the educational) ideology: people was divided into «friends» and «foes», the so called «national-wised» and the «nation-enemies» ones.

This conceptual and verbal description and the unavoidable consequent discrimination on people was primarily based on political beliefs, but it was expanded in other aspects of public life as well, such as language and educational choices: it was thought of as a deterministic interdependency between one's political beliefs and his choices on writing (and speaking) language and his support on technical education – of course, this deterministic interdependency was only a symptomatic one, as the case of Delmouzos showed us.

Derived from the support communist party gave to both, the modern-speaking language and the technical education, whoever was supporting either was accused as a communist and charged as a State's foe. Therefore, apart of language dichotomy, Greek society was never in favor of technical education, which was both neglected by the politicians and disdained by the society – in other words, society was convinced by the technology of political domination applied that this is the proper attitude towards State's affairs.

Finally, this paper is seeking the possibility of the alternatives: although State did not succeed to incorporate the technical branch into the main path of educational networks (and establish the technical education), the private sector of secondary education was offering (at least during 1950's till 1970's) a vast variety of specializations, gaining the overall attendances of the technical education network.

Περίληψη

Σκοπός της παρουσίασης αυτής είναι να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο συγκροτήθηκε η σχολική γνώση στη μεταπολεμική Ελλάδα, και τον τρόπο με τον οποίο μία συγκεκριμένη τροπή στη συγκρότηση αυτής της γνώσης -η «ακαδημαϊκή» προσέγγιση- κατέστη κυρίαρχη (και παραμένει ακόμα).

Το βασικό ερώτημα που τίθεται αφορά, αφενός, στο είδος της γνώσης που από τη νομοθετούσα αρχή προκρίνεται ως σημαντικό, και αφετέρου, στους λόγους που οδήγησαν σε αυτή την επιλογή.

Η βασική διάσταση της πολιτικής για τη γνώση αφορά στην αντιθετική πρόσληψη της γνώσης: ως «αυταξία» (ένα ιδεολογικοποιημένο αντικείμενο λατρείας, ιδίως εάν συνδέεται με ζωτικής σημασίας εθνικούς και κρατικούς μύθους), ή ως «εργαλείο» (συνδεόμενη με την οικονομική και κοινωνική δομή), ενώ και η ιδεοληπτική αντίληψη της εθνικής ιστορίας, που, τότε ιδίως, όχι απλώς δεν απουσιάζει, αλλά είναι η κυρίαρχη ανάγνωση, δίνει μια ιδεολογικοπολιτική διάσταση στις επιλογές σχετικά με τη συγκρότηση της σχολικής γνώσης. Πάνω σε αυτή την αντιθετική διάσταση της γνώσης δομήθηκε η εκπαιδευτική πολιτική μεταπολεμικά, σε μια κρίσιμη στιγμή, καθώς την περίοδο εκείνη η χώρα εύρισκε τη θέση της στο διεθνή καταμερισμό κεφαλαίου και εργασίας. Συνεπώς, οι επιλογές σχετικά με τη γνώση, δηλαδή, η απάντηση στο θεμελιώδες ερώτημα «*ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία*», έχει τη δεδομένη περίοδο βαρύνουσα σημασία, τόσο λόγω των εσωτερικών μετασχηματισμών, όσο και λόγω των εξωτερικών μεταβαλλόμενων συνθηκών (συνθηκών στις οποίες έπρεπε να προσαρμοστεί το εσωτερικό οικονομικό-πολιτικό-κοινωνικό γίγνεσθαι).

Για την απάντηση στα ερωτήματα θα εξεταστούν τα σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα της γενικής και της τεχνικής εκπαίδευσης θεσμικά κείμενα κατά την πρώτη μεταπολεμική δεκαετία (1950-1960), κατά την οποία σημειώθηκαν και σημαντικές μεταβολές στην εκπαίδευση.

Εισαγωγή:

Δεδομένης της απουσίας εξειδικευμένου προσωπικού, της πάγιας ανάγκης για την εξεύρεση του[154], αλλά και της πολλαπλής κρίσης την οποία διέρχεται σήμερα η ελληνική κοινωνία, το ερώτημα «*ποια γνώση είναι η πιο σημαντική;*» αποκτά ένα ουσιαστικό και επιτακτικό χαρακτήρα[155]. Ένα πρότερο ερώτημα, όμως, θα πρέπει να αφορά στη διερεύνηση

154 Βλ. σχετική έρευνα της ManpowerGroup για το 2014, αλλά και τις πάγιες αναφορές στην ανάγκη κάλυψης των αναγκών σε ειδικευμένο προσωπικό από τους βασικούς εργοδοτικούς φορείς (ΣΕΒ, ΕΒΕ), κατά το παρελθόν (Φωτεινός 2013).

155 Ένα πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί και η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση διεθνή πρότυπα (PISA, κτλ). Αρκετές χώρες προσαρμόζουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα προκειμένου να ικανοποιούν αυτές τις μετρήσεις αυτών των προτύπων. Επομένως θα μπορούσε να

των λόγων για τους οποίους το συγκεκριμένο ερώτημα σχετικά με τη γνώση καθίσταται σημαντικό, τίθεται κάθε φορά, και λαμβάνει την ίδια απάντηση, η οποία επιφέρει τις ίδιες συνέπειες στη σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία, και εν γένει με την ευρύτερη κοινωνική παραγωγή. Δηλαδή, πέρα από το ερώτημα «*ποια γνώση είναι η πιο σημαντική;*», θα πρέπει να διερευνηθεί και «*γιατί στην Ελλάδα αυτό το ερώτημα τίθεται και λαμβάνει την ίδια απάντηση;*».

Για το λόγο αυτό, θα εξετάσουμε με ποιο τρόπο συγκροτήθηκε η σχολική γνώση στη μεταπολεμική Ελλάδα, ιδίως για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και με ποιο τρόπο μία συγκεκριμένη τροπή στη συγκρότηση αυτής της γνώσης κατέστη κυρίαρχη, ενώ άλλες τροπές συγκρότησης παρέμειναν υποτιμημένες, τόσο από την κοινωνία, όσο και από την πολιτεία, παρά την κρισιμότητα της περιόδου για την ανάπτυξη της οικονομίας και το μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Θα εξεταστούν, εκτός από τα *αναλυτικά προγράμματα* της περιόδου (τα οποία απεικονίζουν την «*πολιτική για τη γνώση*», δηλαδή, τις επιλογές, σε πολιτικό επίπεδο, σχετικά με το είδος της γνώσης που είναι προτιμητέο και τους όρους με τους οποίους αυτή η γνώση συγκροτείται) και ο *θεσμικός «λόγος»* (δηλαδή, ό,τι έχει διατυπωθεί σε επίπεδο επίσημου λόγου, καταγεγραμμένου στις κοινοβουλευτικές συζητήσεις, στα νομοθετικά κείμενα, ή σε άλλα θεσμικά κείμενα). Μέσα από τα κείμενα αυτά θα προκύψει και ο νομιμοποιητικός λόγος των επιλογών, οι οποίες αφορούν στα αναλυτικά προγράμματα.

Προκειμένου να καταδειχθεί το είδος της γνώσης και οι συνέπειες των επιλογών (σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο), θα παρουσιαστούν -συνοπτικά και αδρομερώς- ορισμένα σημεία κάποιων από τις βασικές θεωρίες (φιλοσοφικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις) που αναλύουν τις βασικές παραμέτρους με τις οποίες συγκροτείται η γνώση στο σχολικό επίπεδο (τρόπος συγκρότησης/αναπλαισίωση/μετασχηματισμός, τρόπος επιλογής και τρόπος παρουσίασης της γνώσης στο σχολείο, στα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία).

Θεωρούμε ότι με την προσέγγιση μέσω των θεωριών αυτών θα μπορεί να αποκωδικοποιηθεί αρτιότερα το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς θα υπάρχει μια διασύνδεσή του με μια συνολικότερη αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο τελείται η εκπαιδευτική διαδικασία (άρα και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το αναλυτικό πρόγραμμα στην πράξη).

Ιστορικά προλεγόμενα

Εξερχόμενη η ελληνική κοινωνία από έναν σχεδόν δεκαετή πόλεμο, βρίσκεται σε μια δεινή θέση, καθώς σημαντικό μέρος των υποδομών έχει καταστραφεί (είτε την περίοδο της κατοχής, από τις κατοχικές δυνάμεις ή τις δολιοφθορές των αντιστασιακών δυνάμεων, είτε την περίοδο του εμφυλίου από αμφότερες τις πλευρές), το ανθρώπινο δυναμικό είναι αποδυναμωμένο, ενώ η πολιτεία αποκτά μια εκδικητική μανία, αναπτύσσοντας

ισχυριστεί κανείς ότι αυτή η επιλογή είναι μια απάντηση στο ερώτημα σχετικά με τη σημαντικότερη γνώση. Άλλες χώρες επιλέγουν διαφορετικό πρότυπο βελτιστοποίησης των εκπαιδευτικών τους δομών, προτάσσοντας, πχ, την ικανοποίηση των αναγκών της οικονομίας. Το ερώτημα, βέβαια, είναι με ποιο πρότυπο επιλέγει να συνταχτεί η ελληνική εκπαίδευση (πρόχειρη απάντηση: δεν συντάσσεται με κανένα πρότυπο, επιλέγοντας να αποτελεί μια sui-generis περίπτωση).

αρτηριοσκληρωτικές θέσεις με ανάλογες πρακτικές, που στην πραγματικότητα βάθαιναν τη ρήξη των δύο αντιτιθέμενων πλευρών του εμφυλίου, με συνακόλουθη την διεύρυνση της ρήξης στο σύνολο της κοινωνίας. Αυτή η ρήξη είχε πολλαπλές συνέπειες, τόσο στο συλλογικό, όσο και στο ατομικό επίπεδο[156].

Η πρώτη μεταπολεμική δεκαετία μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι αυτή κατά τη διάρκεια της οποίας αποκρυσταλλώθηκαν ορισμένα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και παγιώθηκαν συγκεκριμένες στάσεις και θέσεις, σχετικά με τα εκπαιδευτικά ζητήματα, και κυρίως σχετικά με τη σχέση της εκπαίδευσης και των άλλων κοινωνικών πεδίων.

Πρωταρχικό μέλημα για τη μετεμφυλιακή κυβέρνηση, όσον φορά στα εκπαιδευτικά ζητήματα, ήταν να προσδιορίσει -εκ νέου- τους όρους με τους οποίους θα πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και τους όρους με τους οποίους η εκπαίδευση θα αναπτύξει δομικές σχέσεις με την οικονομία.

Έτσι, επιχειρεί να επαναφέρει σε μια κατάσταση ομαλότητας και λειτουργικότητας τα εκπαιδευτικά δίκτυα, καθώς, από τη δεκαετία του 1930, με τα διάφορα «κινήματα», με αποκορύφωμα το πραξικόπημα του Μεταξά, η εκπαίδευση είχε απορρυθμιστεί, σε βαθμό που να μην καθίσταται ενιαία η φοίτηση, ή να είναι ανορθολογική η φοίτηση και η εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών (Καλαντζής 2002). Το προβληματικό σημείο, ωστόσο, αυτής της πρώτης μεταπολεμικής ρύθμισης αφορά στη δομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δικτύων με σκεπτικό παρόμοιο με εκείνο των Βαυαρών (βλ. Ν. 1823/1951, και Μπουζάκης 2006: 42). Επομένως, στην αρχή της δεκαετίας, η εκπαίδευση δομείται με όρους της δεκαετίας του 1930 (και παλαιότερα). Αυτό είχε προφανείς συνέπειες στη σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία και την κοινωνία.

Ωστόσο, μια σημαντική ρύθμιση στη νομοθεσία των αρχών της δεκαετίας, που αποτελεί συνέπεια του εμφυλίου πολέμου, αναδεικνύεται ως ρυθμιστικός παράγοντας, όχι μόνο για την εκπαίδευση, ή για τις σχέσεις της εκπαίδευσης με την κοινωνία -και την οικονομία- αλλά και για το σύνολο της πολιτικής και κοινωνικής ζωής: η ιδεολογική πόλωση που επήλθε μέσα από την αγριότητα της εμφύλιας σύγκρουσης, καθιστούσε έντονη (από την πλευρά των νικητών -αν μπορούμε να χρησιμοποιούμε αυτούς τους όρους σε εμφύλιες συγκρούσεις) την ανάγκη μιας πολιτικής τεχνολογίας, η οποία θα κινητοποιούσε και θα έλεγχε με συγκεκριμένους όρους την κοινωνία. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι όροι αυτοί εμφανίζονται πρώτα στην εκπαιδευτική νομοθεσία (Ν. 1823/1951), ενδεικτικό της σημασίας του μετασχηματισμού της πολιτικής τεχνολογίας που επέρχεται σταδιακά, και στη συνέχεια ενσωματώνονται στο πολιτειακό κείμενο (Σύνταγμα του 1952), του οποίου ad hoc αντικείμενο αποτελεί η ρύθμιση των σχέσεων μεταξύ των πολιτών και του κράτους. Έτσι, ο όρος «*ελληνοχριστιανικός πολιτισμός*» (και οι συναφείς όροι που στη συνέχεια προκύπτουν, όπως η «*ελληνοχριστιανική παιδεία*» κ.α.), καθίσταται μία βασική αρχή (ως ένα από τα

---

156 Έτσι, μπορεί να δει κανείς το «*πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων*» (το οποίο λειτούργησε ως ένα εργαλείο της πολιτικής τεχνολογίας) τόσο ως μέσο «φρονηματισμού» όσο και ως μέσο οικονομικής και πολιτικής ενσωμάτωσης. Αφενός, αυτή η διάταξη χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για την καθυπόταξη των πολιτών και την περιστολή των δικαιωμάτων τους (δικαίωμα στην ελεύθερη επιλογή ιδεών, κ.τ.λ.). Αφετέρου, προσδιόριζε τους όρους με τους οποίους θα γινόταν η ένταξη στην αγορά εργασίας (αν, π.χ., κάποιος ήθελε να ενταχθεί σε δημόσιο, ή κρατικό τομέα, έπρεπε απαραιτήτως να προσκομίσει αυτό το «πιστοποιητικό». Εάν ήθελε να ενταχθεί στον ιδιωτικό τομέα, δεν ήταν απαραίτητο, αλλά η απουσία του μπορούσε μελλοντικά να προκαλέσει προβλήματα, π.χ. χρηματοδότησης στις επιχειρήσεις που απασχολούσαν κάποιον που δεν το κατείχε).

βασικά εργαλεία της νεοσύστατης πολιτικής τεχνολογίας), στην οποία θεμελιώνεται μια νέα εκπαιδευτική προσέγγιση – με τις προφανείς παιδαγωγικές και κοινωνικές επιπτώσεις.

Μόνο προς το τέλος της δεκαετίας του 1950 φάνηκε πως η έντονη ιδεολογική στράτευση της εκπαίδευσης, ως το μοναδικό και κύριο χαρακτηριστικό της, κατέστησε ατελέσφορη τη σύνδεσή της με ευρύτερες κοινωνικές δομές (όπως, π.χ. με την αγορά εργασίας). Οπότε, και τη στιγμή εκείνη, με την ανάδυση νέων πολιτικών δυνάμεων (Ε.Ρ.Ε.) - παρόλο που η ιδεολογική και πολιτική τοποθέτησή τους δεν αλλάζει, εκπονείται ένα νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα: η μεταρρύθμιση του 1959 είχε ως βασική της θέση την προσαρμογή της εκπαίδευσης στα νέα οικονομικά δεδομένα (μετανάστευση, αρχή εκβιομηχάνισης και ευρύτερη μηχανοποίηση της παραγωγής, κ.τ.λ.), και αυτό, κατά μία έννοια μπορεί να φανεί από τη σύνθεση των μελών της Επιτροπής Παιδείας (1957) και από ορισμένες απόψεις που εκφράστηκαν στην Επιτροπή (παρόλο που, τελικά, δεν κυριάρχησαν ή δεν υλοποιήθηκαν οι απόψεις που ήθελαν την εκπαίδευση να αναπροσαρμοστεί, ώστε να αποκτήσει λειτουργικό δεσμό με την οικονομία).

Η επαμφοτερίζουσα και αμφίσημη στάση τόσο της Επιτροπής Παιδείας -και των Πορισμάτων αυτής (1958)- όσο και της πολιτικής ηγεσίας, ιδίως έναντι της τεχνικής εκπαίδευσης, δεν ενίσχυσε το ρεύμα του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού (με αιτούμενα την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, την ουσιαστική θεσμοθέτηση της τεχνικής εκπαίδευσης, κ.α.), αλλά παλινδρόμησε σε ήδη παρωχημένες αντιλήψεις, για το περιεχόμενο και το ρόλο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, πέρα από τις ιδεοληπτικές εμμονές που παρουσιάστηκαν στη μεταρρύθμιση του 1959 (οι οποίες, τελικώς, απέτρεψαν τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης), ένα θετικό σημείο ήταν η «ενσωμάτωση» της τεχνικής εκπαίδευσης στο οργανόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, καθώς μέχρι τότε αρμοδιότητα για την κάθε ειδικότητα είχε το αντίστοιχο Υπουργείο (π.χ. για τα σχετικά με την ειδικότητα των μηχανολόγων -αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικό προσωπικό, κ.τ.λ.- αρμόδιο ήταν το Υπουργείο Βιομηχανίας, κ.ο.κ.), καθιστώντας αυτή την πολυδιάσπαση των αρμοδιοτήτων μια βασική τροχοπέδη για την περαιτέρω ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης.

Οι πολιτικές εξελίξεις -στην ουσία: οι πολιτικές ατασθαλίες- στην αρχή της δεκαετίας του 1960, οδήγησαν σε 3 εκλογικές αναμετρήσεις, το 1961, το 1963 και το 1964, οπότε και σημειώνεται αλλαγή σε κυβερνητικό επίπεδο (κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου). Οι εξελίξεις που είχαν δρομολογηθεί από την αρχή της δεκαετίας είχαν ένα σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο στη συνείδηση του εκπαιδευτικού χώρου[157], με αποτέλεσμα οι πρώτες επιλογές της νέας κυβέρνησης, του 1964, έστω και σε επίπεδο διακηρύξεων[158], να τύχουν της σχεδόν καθολικής θετικής υποδοχής εκ μέρους των βασικών φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές). Εν συντομία, τα πρώτα μέτρα είχαν μια καθαρώς κοινωνική διάσταση, εφόσον καταργήθηκαν τα δίδακτρα, προβλέφθηκαν τα μαθητικά συσσίτια,

157 Ένα σημαντικό σημείο ρήξης αποτέλεσε η επιστράτευση των εκπαιδευτικών, ως μέτρο λύσης της μακράς απεργίας που πραγματοποιούσαν, με μισθολογικά, κυρίως, αιτήματα.

158 Για παράδειγμα, το σύνθημα για το «15% προίκα στην Παιδεία», παρότι εξέφραζε μια στιγμιαία θυμική διάθεση (λόγω της προικοδότησης της πριγκίπισσας Σοφίας για τη στέψη και το γάμο της με τον τότε βασιλιά της Ισπανίας), ουδέποτε υπήρχε περίπτωση να δοθεί, όπως και δεν έχει ποτέ δοθεί ένα τέτοιο -ασύλληπτο, για τα ελληνικά δεδομένα- ποσοστό για την εκπαίδευση. Ωστόσο, υποδήλωνε μια ριζική διαφοροποίηση των στάσεων έναντι της εκπαίδευσης, η οποία ενισχύθηκε, σε συμβολικό επίπεδο, από την ανάληψη του Υπουργείου Παιδείας από τον ίδιο τον Πρωθυπουργό, καθιστώντας σαφή τη διάθεση της νέας διακυβέρνησης να είναι «φιλικότερη» προς την εκπαίδευση, αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

θεσμοθετήθηκε το Ι.Κ.Υ., κ.τ.λ., ενώ δεν έλειψαν και οι θεσμικές ρυθμίσεις για την επιστημονική νομιμοποίηση των επιλογών, και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (π.χ. με τη θεσμοθέτηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου).

Ωστόσο, πέρα από κάποιες προγραμματιζόμενες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, η μεταρρύθμιση αυτή δεν αφέθηκε να αποδώσει τους καρπούς της, καθώς, προς το τέλος αυτής της δεκαετίας υπήρξαν βίαιες ανατροπές του πολιτεύματος, με αποτέλεσμα να ανακοπούν όλες οι αναγκαίες ρυθμίσεις για τον περαιτέρω εκδημοκρατισμό του πολιτεύματος.

Επομένως, θα λέγαμε για αυτές τις δύο δεκαετίες ότι υπήρξε -καταρχήν- μια ρηματική -προγραμματική- διατύπωση για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης (π.χ. με την Επιτροπή Παιδείας του 1957 -μεταρρύθμιση του 1959 και με τη μεταρρύθμιση του 1964), αλλά οι όποιες προθέσεις έμειναν ανεκπλήρωτες, εφόσον η βασική αρχή (εργαλείο της πολιτικής τεχνολογίας) παρέμενε αμετάβλητη τόσο από το πολιτειακό (Σύνταγμα 1952) και από το νομικό κείμενο (Ν. 1823/1951) που καθόρισαν τους όρους με τους οποίους θα τελείται η εκπαιδευτική διαδικασία : η αμετάβλητη εμφυλιοπολεμική ιδεολογία, το καθεστώς εκτάκτου ανάγκης και το «ελληνοχριστιανικό» πολιτικό-ιδεολογικό πλαίσιο δεν επέτρεπαν τις εκσυγχρονιστικές ρυθμίσεις. Εξάλλου, αυτές κατέστησαν δυνατές μόνο μετά τη μεταπολίτευση[159], περίοδο όπου καθιερώθηκε η δημοτική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα και η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση παρέμεινε θεσμοθετημένη ως ένα ισοδύναμο προς τη γενική εκπαίδευση δίκτυο (παρά την πολλαπλή απαξίωση από την πολιτική ηγεσία και την συνακόλουθη κοινωνική απαξία της ως το δίκτυο των «αποτυχημένων» του γενικού σχολείου).

Συνεπώς, για αυτές τις δύο δεκαετίες, θα μπορεί να θεωρήσει κανείς ότι η σχολική γνώση συγκροτήθηκε κυρίως με βάση πολιτικές επιλογές στο πλαίσιο του ιδεολογικοπολιτικού προσδιορισμού του μετεμφυλιακού κράτους. Στην επόμενη ενότητα θα εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο συγκροτήθηκε αυτή γνώση (με βάση ποιες φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αρχές, όπως θεωρητικά προσδιορίζονται) και ακολούθως θα επιχειρήσουμε να δείξουμε με ποιο τρόπο αυτή γνώση κατέστη κυρίαρχη και νομιμοποιήθηκε.

Προσεγγίσεις για τη συγκρότηση – κατασκευή της σχολικής γνώσης

Θεωρώντας εξ αρχής ότι η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή[160], στην οποία εμφιλοχωρούν διάφορες μεταβλητές, όπως η οικονομική, πολιτική και ιδεολογική εξουσία, με αποτέλεσμα η τελικώς παραγόμενη γνώση να μην είναι τίποτε άλλο από μια σχετική (δηλαδή, προσδιορισμένη, αποδεκτή υπό διαπραγμάτευση και υποκείμενη σε τροποποιήσεις) συμφωνία μεταξύ διαφόρων συμβαλλόντων μερών (Kuhn χχ), θα αναφερθούμε σε διάφορες θεωρητικές κατασκευές που αποκωδικοποιούν τον τρόπο με τον οποίο η σχολική γνώση συγκροτείται, δηλαδή, αποκαλύπτουν έναν κατά προσέγγιση τρόπο επιλογής και

159 Με τη μεταπολίτευση μετασχηματίστηκε η πολιτική τεχνολογία. Ιδίως μετά το τέλος της δεκαετίας του 1970 έχουμε την ανάδυση του λαϊκισμού ως νέα τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας.

160 Σε πρότερο στάδιο, θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι και αυτή η ίδια η «πραγματικότητα» είναι μια κοινωνική κατασκευή (βλ. Berger and Luckman 1966).

συνδυασμού αρχών (τυπολογίες) με βάση τις οποίες η σχολική γνώση μπορεί να έχει δομηθεί, καθώς και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη συγκρότηση[161].

Το ζητήματα κατασκευής–μετασχηματισμού–αναπαραγωγής της γνώσης (Κουζέλης 1991) μπορεί να θεωρηθεί ως μια ακόμα πτυχή, σημαντική ως προς τις μεθοδολογικές αρχές της διδακτικής και τις πολιτικές συνέπειες που επιφέρει[162], εφόσον τόσο η γνώση καθαυτή όσο και ο τρόπος πρόσκτησής της συγκροτούν μια ταυτότητα, υποκειμενική, αλλά συνάμα πολιτική (Bernstein 1996).

Το ζήτημα της αξιολόγησης είναι ένα ακόμα σημαντικό σημείο, με βάση τον κύκλο της κυβερνητικής, που θέτει ως αρχή την ορθολογικότητα στη λήψη των αποφάσεων και τον έλεγχο για την εκπλήρωση των σχεδιαζόμενων προτάσεων. Σε αυτό το πλαίσιο μπορούμε να εξετάσουμε την αξιολόγηση της γνώσης: πώς έχει επιλεγεί η γνώση που εισέρχεται στα σχολεία και μέσω αυτών διακινείται και διαχέεται στην κοινωνία, μέσα από ποια διαδικασία αυτή γνώση εμπεδώνεται από τους μαθητές, πώς ελέγχεται αυτή η εμπέδωση, με ποιο εκπαιδευτικό υλικό εισάγεται η γνώση στα σχολεία, πώς κατανέμεται η γνώση στις βαθμίδες, είναι μερικά από τα βασικά ερωτήματα που αφορούν σε μια αρχική διαδικασία αξιολόγησης της γνώσης – ερωτήματα που καλύπτουν εν μέρει και την αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων. Η αξιολόγηση μπορεί να επεκταθεί και σε ζητήματα υποδομών (χρηματοδότηση, κάλυψη κτιριακών αναγκών, κ.τ.λ.), αλλά στην αξιολόγηση της συνολικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. αξιολόγηση των επικοινωνιακών και διοικητικών δομών, με ποιο τρόπο διακινείται η πληροφορία εντός του συστήματος, ποιος ελέγχει τη ροή της επικοινωνίας, ποιος μπορεί να προκαλέσει διαφοροποιήσεις, κ.τ.λ.).

Ειδικότερα, δε, για την ελληνική κοινωνία, άλυτο, αμφισβητούμενο, φορτισμένο με αρνητικές στάσεις (κυρίως λόγω των πολιτικών -αλλά κι οικονομικών, κοινωνικών, κτλ- επιπτώσεων που επέσειε και των ασαφών κριτηρίων που χρησιμοποιούνταν), το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση προκαλεί περισσότερα προβλήματα με τον μονοσήμαντο τρόπο που αντιμετωπίζεται: ως αξιολόγηση κατεξοχήν των μαθητών, η οποία ελέγχεται μέσω συνεχών εξετάσεων, και εσχάτως ως αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (και των σχολικών μονάδων). Αυτός ο τρόπος αξιολόγηση είναι πέρα από μια ορθολογική διαδικασία αξιολόγησης της γνώσης, καθώς δέχεται a priori την ορθότητα στην επιλογή της γνώσης (περιεχόμενο, βιβλία, κ.τ.λ.) και των διαδικασιών με τις οποίες η γνώση διαχέεται στις σχολικές δομές.

Ωστόσο, η αξιολόγηση της γνώσης είναι ένα κομβικό σημείο στη διαδικασία συγκρότησης της σχολικής γνώσης, όποια προσέγγιση (τυπολογία) κι αν ακολουθήσει κανείς.

Η «ακαδημαϊκή» προσέγγιση θεωρεί ότι βασική αρχή της σχολικής γνώσης πρέπει να είναι η μύηση στους κλάδους της γνώσης, όπως αυτή έχει ταξινομηθεί στα ερευνητικά και πανεπιστημιακά ιδρύματα (εξασφάλιση συντήρησης και επιβίωσης διαφόρων επιστημονικών κλάδων), με βάση την αρχή του discipline, της «πειθαρχίας του γνωστικού αντικειμένου», η οποία καθορίζει τομείς αντικειμενικής πραγματικότητας. Ο μαθητής σε αυτό το πλαίσιο

---

161 Για τις τυπολογίες αυτές, βλ. Φλουρής 1992, Χατζηγεωργίου 1998 και Holmes and McLean 1992.

162 Η πτυχή αυτή μπορεί να θεωρηθεί είτε ως συνέπεια είτε ως συγκροτησιακή αρχή – αναλόγως της στιγμής θέασής της.

αντιμετωπίζεται μέσω συμπεριφοριστικών πλαισίων, ως tabula rasa, αξιολογούμενος ως προς την «αποτύπωση» της γνώσης που πετυχαίνει, κυρίως μέσω της απομνημόνευσης (θα έλεγε κανείς ότι η αξιολόγηση των μαθητών, προτεινόμενη ως αντικειμενικό κριτήριο, έχει ένα δαρβινικό ιδεολογικό υπόβαθρο: οι καλύτεροι «επιβιώνουν»). Στο επίπεδο της διαδικασίας μετάδοσης της γνώσης σε αυτή την προσέγγιση κυριαρχεί η «εκθετική» διδασκαλία μέσω αφήγησης. Οι όροι συγκρότησης της γνώσης σε αυτό το πλαίσιο που διαμορφώνει η «ακαδημαϊκή» θεωρία, καθιστούν τη γνώση ως «αυταξία», εφόσον δεν είναι ζητούμενο, και προφανώς δεν επιδιώκεται, η λειτουργική σύνδεση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας.

Η δεύτερη προσέγγιση, «προς το παιδί», εκκινεί από τη γνωστική ψυχολογία και δέχεται ότι γνώση αποτελεί η υποκειμενική κατανόηση του ατόμου. Άρα δέχεται ότι δεν υπάρχει μια αδιαμφισβήτητη γνώση, αλλά οι ιδιαιτερότητες και ο ρυθμός ανάπτυξης κάθε ατόμου τείνουν να καθορίσουν τι θα θεωρηθεί σημαντικό, με σκοπό να κατακτήσει κάθε υποκείμενο το μέγιστο της αυτοεκπλήρωσής του. Σε αυτό το πλαίσιο το παιδί είναι ένα «ενεργητικό» υποκείμενο, το οποίο θα πλησιάσει τη γνώση σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του. Οι δομές σε εάν τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι περισσότερο ευέλικτες, ώστε να προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες, ενώ η αξιολόγηση των μαθητών είναι «διαφορική».

Η προσέγγιση της «κοινωνικής ανασυγκρότησης» δέχεται ως βασική θέση ότι η κοινωνία πρέπει να ανασυγκροτηθεί προκειμένου να διορθωθούν τα προβλήματα που εγγενώς φέρει ο τρόπος παραγωγής. Βασική αρχή στην οποία θεμελιώνεται αυτή η προσέγγιση είναι κοινωνικός εποικοδομισμός (social constructivism). Και εδώ ο μαθητής θεωρείται ως «ενεργητικό» υποκείμενο, το οποίο, όμως, πρέπει να ενταχθεί στους κανόνες της «ομάδας». Η «ομάδα» λειτουργεί διερευνητικά και ανακαλύπτει τη γνώση, δίνοντας λύσεις στα προβλήματα που παρουσιάζονται. Έτσι μαθαίνει το παιδί να συνεργάζεται δίνοντας λύσεις στο περιβάλλον του. Επομένως, η γνώση προκύπτει ως ανάγκη της ομάδας έναντι των «καταστάσεων», και αυτό είναι και το «μέτρο» με το οποίο αξιολογείται η γνώση: πόσο χρήσιμη και αναγκαία μπορεί να είναι. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονίσουμε με έμφαση ότι δεν προκρίνεται μια εργαλειακή χρήση της γνώσης: κάθε πτυχή των ανθρώπινων δράσεων μπορεί να παράγει γνώση, ακόμα και η καλλιτεχνική έκφραση, η οποία δίνει διέξοδο σε συγκεκριμένα προβλήματα. Ως εκ τούτου, η προσέγγιση αυτή δεν «καθηλώνεται» σε μια εργαλειακή-τεχνοκρατική αντίληψη της γνώσης.

Τέλος, η προσέγγιση της «κοινωνικής αποτελεσματικότητας» εστιάζει στην ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας, μέσα από μια «λειτουργική» (functional) αντίληψη των δομικών σχέσεων σε μια κοινωνία. Σκοπός σε αυτή την προσέγγιση είναι η διατήρηση των «δεδομένων» της κοινωνίας, μέσα από την επιδίωξη της λειτουργικότητας, δηλαδή την εξασφάλιση της επικοινωνίας και της αυτορύθμισης μεταξύ των δομικών στοιχείων και των συστημάτων. Ως γνώση, επομένως, θα προκρίνεται η αντικειμενική πραγματικότητα των κανόνων, όπως αυτοί ερμηνεύονται από τα μέλη της κοινότητας. Οι κανόνες αυτοί ενέχουν τη δυνατότητα για δράση, με στόχο αφενός της εξασφάλιση της συνέχειας της συνολικής δομής και αφετέρου την περαιτέρω εξέλιξή της. Οι «κανόνες» της κοινωνίας έχουν έναν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση, καθώς οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν για να αποκωδικοποιούν και να ανακωδικοποιούν την πραγματικότητα, με στόχο τη διατήρηση και την εξέλιξη της κοινωνίας. Για το λόγο αυτό και η διαδικασία της διδασκαλίας γίνεται με βάση νεοσυμπεριφοριστικές προσεγγίσεις (π.χ. μέσω της διαδικασίας της

προγραμματισμένης μάθησης, κ.τ.λ.), ενώ η αξιολόγηση γίνεται για να εξακριβωθεί εάν ο μαθητής έχει αποκτήσει την ικανότητα εκτέλεσης διαφόρων ενεργειών.

Είναι προφανές ότι αυτή η προσέγγιση θεωρεί τη γνώση ως εργαλείο, εφόσον η γνώση που μεταδίδεται πρέπει να ανταποκρίνεται σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης με την οικονομία και την κοινωνία. Ιδεολογικά αυτή η προσέγγιση θεμελιώνεται στη «θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου» και σε «τεχνοκρατικές» αντιλήψεις : «κυβερνητική», «γραφειοκρατία» και αποτελεσματικότητα στη διαχείριση (quality management και client-centered approach) (Evers and Lakomski 1991, Murgatroyd and Morgan 1993).

Αυτές οι τυπολογίες ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία επιλογής της σχολικής γνώσης και κατά τη συγκρότησή της σε οργανωμένα και διαβαθμισμένα σύνολα (αναλυτικά προγράμματα).

Συνεπώς, το ερώτημα που τίθεται αφορά στο είδος της γνώσης που εισέρχεται στο ελληνικό σχολείο, κατά τη δεδομένη συγκυρία, στους λόγους που οδήγησαν σε αυτή την επιλογή και στους τρόπους με τους οποίους η επιλογή υποστηρίχτηκε (με ποιο τρόπο, δηλαδή, έγινε η νομιμοποίηση και η εκλογίκευση των επιλογών σχετικά με το συγκεκριμένο είδος γνώσης).

Όταν, όμως, αναφερόμαστε στη σχολική γνώση, θα πρέπει να δούμε τι συμβαίνει με τη γνώση αυτή εντός των διαδικασιών του σχολείου: η γνώση *κατασκευάζεται*, *μετασχηματίζεται*, ή *αναπαράγεται*; (Κουζέλης 1991)

Εάν αναφερόμαστε σε «κατασκευή» γνώσης, αυτό σημαίνει ότι, κοινωνικά, η γνώση είναι ένα «προϊόν», το οποίο κατασκευάζεται με συγκεκριμένο τρόπο, σε συγκεκριμένες συνθήκες, άρα φέρει εγγενώς τις δεσμεύσεις της κοινωνίας που την παρήγαγε (τους πόρους που διατίθενται, τις αντιφάσεις, κτλ). Στο πολιτικό πλαίσιο η έννοια της κατασκευής σημαίνει ότι η γνώση θεωρείται ότι είναι προϊόν συγκρούσεων/συναινέσεων μεταξύ διαφόρων κοινωνικών φορέων, ενώ στην κατασκευή αυτού του προϊόντος εμπεριέχονται και οικονομικές μεταβλητές. Επομένως, πολιτικά, η γνώση είναι μια «μεταβλητή» (άρα είναι και χειραγωγήσιμη). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σημαίνει ότι η γνώση «κατασκευάζεται» από το μαθητή και για το μαθητή. Άρα απαιτεί την ενεργητική στάση του μαθητή.

Εάν αναφερόμαστε σε «μετασχηματισμό γνώσης», σημαίνει ότι στο κοινωνικό πλαίσιο η γνώση ως «προϊόν» μπορεί να διαφοροποιηθεί, αναλόγως των κοινωνικών συνθηκών (εστίαση/αποεστίαση) και των φορέων που την παράγουν, τη διαχειρίζονται, την ελέγχουν. Στο πολιτικό πλαίσιο, αυτό που έχει σημασία είναι ο μέγιστος δυνατός έλεγχος (σε κάθε επίπεδο: οικονομικό, κοινωνικό, ιδεολογικό) των φορέων που μετέχουν στις διαδικασίες συγκρότησης/κατασκευής της γνώσης, ώστε να είναι κατά το δυνατό ελεγχόμενος ο μετασχηματισμός της. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σημαίνει ότι η γνώση που «φέρει» ο μαθητής («πρότερη» γνώση) θα πρέπει να μετασχηματιστεί, ώστε αυτός να αποκτήσει τη «σωστή»/«ενδεδειγμένη»/«επικυρωμένη» γνώση.

Αντιθέτως, όταν αναφερόμαστε σε «αναπαραγωγή γνώσης» σημαίνει ότι στο κοινωνικό πλαίσιο θεωρούμε τη γνώση δεδομένη ως προς το πεδίο παραγωγής της: στα ερευνητικά ιδρύματα παράγεται και στα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα αναπαράγεται (με αναλογική εμβάθυνση και διαπλάτυνση του περιεχομένου της). Στο πολιτικό πλαίσιο, εφόσον αναφερόμαστε σε «αναπαραγωγή», αυτό που έχει σημασία είναι η κατά το δυνατό

ταύτιση των δύο μερών (του αναπαραγόμενου και του αναπαραχθέντος). Συνεπώς, ο έλεγχος των διαδικασιών της αναπαραγωγής (και των φορέων που μετέχουν σε αυτή) είναι κομβικός. Ενώ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ομαθητής θα πρέπει να αναπαράγει την καθεστηκυία γνώση και αναλόγως του ποσοστού της «σωστής» αναπαραγωγής θα καταταχθεί σε αξιολογική σειρά, με εμφανείς συνέπειες στην οικονομική και κοινωνική εξέλιξή του.

Τι ισχύει στην Ελλάδα και στην ελληνική εκπαίδευση; Με βάση αυτές τις θεωρητικές αναφορές, θα πρέπει να δούμε συγκεκριμένα πώς έχουν συγκροτηθεί τα αναλυτικά προγράμματα κατά το διάστημα που εξετάζουμε, ποια είναι τα βασικά τους χαρακτηριστικά, και πώς διαχειρίζονται τη γνώση (αξιολόγηση γνώσης, «ανοιχτότητα» συστημάτων, διδακτικές επιλογές). Έτσι θα μπορέσουμε να διαπιστώσουμε και ποιο είδος γνώσης έχει κυριαρχήσει στην ελληνική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, θα εξετάσουμε το θεσμικό λόγο (δηλαδή, απόψεις των πολιτικά κυρίαρχων φορέων, αυτών που έχουν τη δυνατότητα να θεσμοθετούν-νομοθετούν) και την συνεπακόλουθη πολιτική για τη γνώση (δηλαδή, το μετασχηματισμό του θεσμικού λόγου σε θεσμική πρακτική).

Αποτυπώνοντας τις απόψεις (θεσμικό λόγο) των κυρίαρχων φορέων σχετικά με την εκπαίδευση, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από πολύ νωρίς έχει ομολογηθεί η ουσιαστική αδιαφορία για ένα εθνικό σχέδιο εκπαίδευσης, για τη χάραξη ορισμένων σταθερών και τη στήριξη των επιλογών στο πλαίσιο αυτής της εθνικής στρατηγικής: «*Τα κόμματα στερούνται εκπαιδευτικών προγραμμάτων. […] Κατά τας παραμονάς των εκλογών […] τυπώνουν προχείρως προγράμματα με τα οποία παρουσιάζονται εις τους εκλογείς των*» (Πρακτικά Βουλής 14/02/1952: 546).

Επιπροσθέτως, φαίνεται ότι η δομή της εκπαίδευσης θεμελιώνεται εξ αρχής σε ταξικά χαρακτηριστικά, καθώς: «*τα Σχολαρχεία ήσαν πλησίον των χωρίων και συνεπώς ημπορούσαν κάλλιστα να λάβουν και πρόσθετον παιδείαν […] διότι και οι χωρικοί πολλάκις έστελλον τα παιδιά των εις το Σχολαρχείον[…] συνεπώς, ήτο εν πλεονέκτημα η ύπαρξις του Σχολαρχείου και διότι παρέμενον εις τα χωρία των και δεν εγκατέλειπον την ύπαιθρον*» (Πρακτικά Βουλής 06/03/1953: 415-416), ενώ τα Γυμνάσια θα πρέπει «*να γίνουν κλασσικά και να περιορισθούν εις τας πρωτεύουσας των νομών, να γίνουν αυστηραί αι ειασαγωγικαί εξετάσεις και αι απολυτήριαι ώστε να παύση το πνευματικόν προλεταριάτον, το οποίο εδημιουργήθη κατά τους τελευταίους τούτους χρόνους. Πρέπει με αυστηροτέρας εξετάσεις να εισέρχονται εις το Γυμνάσιον εκείνοι, οι οποίοι έχουν ανωτέραν θέλησιν, διανόησιν και παιδείαν, ώστε να ακολουθήσουν επιστημονικάς σπουδάς*» (Πρακτικά Βουλής 06/03/1953: 415-416).

Οι κοινωνικές-πολιτικές και ιδεολογικές σχέσεις φαίνεται να αποκτούν καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της θεσμοθέτησης της εκπαίδευσης, εφόσον συγκεκριμένα ιδεολογήματα αποκτούν μια νομιμοποιητική διάσταση μέσα από το θεσμικό λόγο που τα ενσωματώνει στην εκπαιδευτική συζήτηση: «*οι καλοί μας νέοι, επιστήμονες ή όχι πηγαίνουν εις το εξωτερικόν, διότι πηγαίνουν να εύρουν εργασίαν εις το εξωτερικόν ή και εάν δεν φεύγουν την μόνην ελπίδα έχουν εις την φυγήν. Οι κακοί παραμένουν να γίνουν επικίνδυνα στοιχεία, αναρχικά και ανατρεπτικά […] διότι το χάσμα που δημιουργεί η τεραστία ανάπτυξις του τεχνικού πολιτισμού, αυτό πρέπει να καλύψη η Παιδεία και ο Χριστιανισμός*» (Σ. Μαρκεζίνης, Πρακτικά Βουλής 11/06/1958: 1280). Επιπλέον, «*η χριστιανική θρησκεία και η έννοια της αγάπης του Χριστού, η κλασσική και ανθρωπιστική παιδεία, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ιδανικά βγαλμένα από τα κόκκαλα του Ελληνισμού, αιώνια ιδανικά της Ελληνικής φυλής*» (Πρακτικά Βουλής 30/06/1959: 1152). Διαμορφώνεται, έτσι,

στο πλαίσιο των ελληνοχριστιανικών ιδεολογημάτων του νόμου του 1951 και του Συντάγματος του 1952, μια διαστρεβλωμένη αντίληψη για την κατάσταση της χώρας, εφόσον υποστηρίζεται ότι «*η χώρα μας υπήρξεν η μήτηρ της Τέχνης και της Επιστήμης της Οικουμένης*» (Πρακτικά Βουλής 21/07/1959: 1333), άρα ό,τι πρόκειται να γίνει στην εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να μην λάβει υπόψη αυτή τη διάσταση.

Ωστόσο, αναγνωρίζεται ότι έχει προκληθεί μια στρέβλωση στις δομικές σχέσεις εντός της εκπαίδευσης, και μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομίας. Για το λόγο αυτό υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να επιτραπεί η «*χρησιμοποίηση ξένων τεχνικών και επιστημόνων ελλείψη ιδικών μας τοιούτων*» (Πρακτικά Βουλής 21/07/1959: 1333). Αυτή η παραδοχή είναι σημαντική, γιατί γίνεται τη στιγμή που έχει ήδη δρομολογηθεί η μεταρρύθμιση του 1959, η οποία επιχείρησε να εντάξει την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση σε μια ενιαία δομή, στο Υπουργείο Παιδείας.

Παρά την αναγνώριση αυτή, όμως, η διαμορφούμενη τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας είχε ήδη αποκτήσει οργανικούς δεσμούς με τα ελληνοχριστιανικά ιδεολογήματα: «*όπως έμειναν σύμφωνοι όλοι οι αγορηταί της Αιθούσης ταύτης ως είναι σύμφωνοι όλοι οι ειδικοί εκτός της Αιθούσης αυτής και ολόκληρος η κοινή γνώμη η Ελληνική Παιδεία θα εδράζεται και εις το μέλλον επί της πραγματικής Κλασσικής Παιδείας [… διότι …] η πραγματική Κλασσική Παιδεία είναι γέννημα του Ελληνισμού είναι μεγάλη και βαρειά Ελληνική κληρονομιά*» (Πρακτικά Βουλής 30/06/1959: 1153). Όταν, επομένως, ο θεσμικός λόγος αρχίζει να μετουσιώνεται σε πραγματική -εφαρμόσιμη- πολιτική, οι επιλογές σχετικά με το είδος της γνώσης είναι αυτονόητες: «*εις τας εισιτηρίους εξετάσεις όλων των σχολών και των Πολυτεχνικών και των Πανεπιστημιακών θα υποχρεούται ο μαθητής να δίδη εξετάσεις και εις τα αρχαία Ελληνικά*» (Πρακτικά Βουλής 27/08/1964: 461). Ενώ αλλού διακηρύσσεται πως «*ήμην υπέρμαχος και το πιστεύω και το διακηρύσσω, ότι δεν πρέπει να μειωθούν αι ώραι των Θρησκευτικών*» (Πρακτικά Βουλής 27/08/1964: 461).

Αυτοί οι δύο βασικοί πυλώνες (αρχαία ελληνικά και θρησκευτικά) θεμελιώνουν την τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας, η οποία στη συνέχεια νομιμοποιεί τη συγκρότηση της σχολικής γνώσης. Η σχολική γνώση, με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αποτελεί και ένα ιδεολογικό ανάχωμα έναντι των κινδύνων που ελλοχεύουν και δυνητικά μπορεί να απειλήσουν την υπόσταση του ίδιου του έθνους: στους «κινδύνους» που συνεπάγεται αυτή η νέα (1960's) τεχνολογία και επιστήμη, μπορούν να αντιπαρατεθούν τα αρχαία ελληνικά και η χριστιανική πίστη, αφού ειδικά η τελευταία «*είναι ένας φραγμός έναντι του κινδύνου να επηρεασθή ο Ελληνικός λαός από τους ξένους πολιτισμούς και τα ξένα ήθη*» (Πρακτικά Βουλής 23/09/1964: 162). Έτσι, η πρόταση που διατυπώνεται θεωρεί ότι «*αναμφισβητήτως τα σχολεία της μέσης παιδείας (και εδώ περιλαμβάνονται όχι μόνον τα γενικής μορφώσεως, αλλά και τα τεχνικά ή επαγγελματικά) οφείλουν να είναι σχολεία ανθρωπιστικά και ο ανθρωπισμός, ως διεμορφώθη ιστορικώς εις τον χώρον του λεγομένου δυτικού πολιτισμού, είναι αρρήκτως συνδεδεμένος με τα πνευματικά αγαθά, τα οποία εχάρισεν εις τον κόσμον η κλασσική (ελληνορωμαϊκή) αρχαιότης και ο χριστιανισμός*» (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1958: 128). Παρότι, λοιπόν, έχει αναγνωριστεί από την αρχή της δεκαετίας του 1950 ότι το βασικό πρόβλημα έγκειται στην απουσία δομικής διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομία και την κοινωνία: «*ενώ εξέρχονται 20.000 νέοι από τα Γυμνάσια, μόνον 2.000 εισέρχονται εις τας ανωτάτας σχολάς, οι δε υπόλοιποι περιφέρονται εις τα πολιτικά γραφεία επιζητούντες θέσιν*» (Πρακτικά Βουλής 14/02/1952: 549), και παρότι δηλώνεται πως «*η επαγγελματική κατάρτισις των νέων αποτελεί επιδίωξιν της μέσης εκπαιδεύσεως*» (Πορίσματα

Επιτροπής 1958: 58), εντούτοις η κατάληξη δεν διαφοροποιείται, καθώς επισημαίνεται ότι σκοπός (και) της επαγγελματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι «*εκτός της ειδικής προπαρασκευής των νέων, και τη θρησκευτική, ανθρωπιστική και πολιτική αγωγή αυτών, ούτως ώστε να εξέρχονται εκ των σχολών τούτων όχι μόνον με ειδικάς γνώσεις εφωδιασμένοι επαγγελματίαι, αλλά και χρηστοί Έλληνες πολίται*» (Πορίσματα 1958: 62), διότι «*κατά βάσιν ανθρωπιστική υπήρξεν πάντοτε και πρέπει να παραμείνη η Ελληνική Παιδεία*» (Πορίσματα 1958: 4). Έτσι, η κατακλείδα των προτάσεων δεν διαφοροποιείται, εφόσον «*ανθρωπιστικός […] θα είναι ο παιδευτικός σκοπός των πάσης φύσεως σχολείων της μέσης παιδείας μας*», στην οποία «*η θρησκευτική αγωγή έχει απαρασάλευτον θέσιν*» (Πορίσματα 1958: 128).

Το παρελθόν αποκτά μια καθαρώς νομιμοποιητική διάσταση (εφόσον και η αναπτυσσόμενη τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας θεμελιώνεται στη διαχείριση του παρελθόντος), σε βαθμό που ακόμα και ο πρωτεργάτης της μεταρρύθμισης του 1964, υπερασπιζόμενος τα νέα μέτρα που έφερε η μεταρρύθμισή του, δήλωσε ότι «*η Κυβέρνησις δεν πράττει τίποτε περισσότερον από ό,τι εισηγήθη ο αείμνηστος Εξαρχόπουλος το 1931*» (Πρακτικά Βουλής 27/08/1964: 461).

Το ίδιο ιδεολογικό πλαίσιο διαμορφώνεται και μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας, το 1974, οπότε στη συζήτηση για την επικείμενη μεταρρύθμιση διαπιστώνεται ότι η αντίληψη για την κυρίαρχη γνώση έχει πλέον οριστικοποιηθεί και δεν αλλάζει, εφόσον, όπως αποτυπώθηκε από τον βουλευτή Δ. Τσάτσο: «*έχω ώρες-ώρες την εντύπωση πως το νομοθέτημα αυτό χαρακτηρίζει περισσότερο το άγχος της αποσυμφορήσεως παρά η ευθεία αντιμετώπιση του προβλήματος της τεχνικής Παιδείας*» (Πρακτικά Βουλής 23/02/1977: 3375). Δυόμιση δεκαετίες μετά την αναγνώριση της προχειρότητας στην εκπαιδευτική πολιτική (κι αφού μεσολάβησαν το Σχέδιο Marshall, η δικτατορία και άλλα δεινά), η θεσμοθέτηση της κυρίαρχης γνώσης έχει διαμορφώσει και τις δομικές συναρθρώσεις εντός και εκτός εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστική η αποστροφή του τότε Υπουργού Παιδείας, Ι. Ράλλη, για το ρόλο της τεχνικής εκπαίδευσης και των μαθητών που θα κατευθυνθούν εκεί: «*μόνον εάν έχωμεν παράλληλα φροντίσει να ιδρύσωμεν Σχολάς Επαγγελματικής και Τεχνικής εκπαιδεύσεως δια να απορροφήσουν τα παιδιά που περισσεύουν*» (συνέντευξη στην εφ. Καθημερινή 03/02/1976). Πέρα από αυτό, σε επίπεδο σχολικής γνώσης υπάρχει μια σαφέστερη ομολογία των αποτελεσμάτων στην επιλογή της σχολικής γνώσης: «*οι απόφοιτοι των Τεχνικών Λυκείων, όπως προδιαγράφεται από τις τάσεις διαμορφώσεως των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών τους, όπως πληροφορούμαστε, μικρή μόνο σχέση θα έχουν με την τεχνολογία και την εφαρμογή της*» (Πρακτικά Βουλής 23/02/1977: 3373).

Αντίθετα προς το θεσμικό λόγο των πολιτικά κυρίαρχων φορέων (δηλαδή, ο βασικός λόγος που μετασχηματίζεται σε νομοθετικό πλαίσιο), ο θεσμικός λόγος των φορέων της παραγωγής είναι σημαντικά διαφορετικός τόσο ως προς την επιλογή της γνώσης που πρέπει να γίνει όσο και ως προς τη δομική συνάρθρωση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Έτσι, τα μέλη του Σ.Ε.Β. ζητούν πρόβλεψη αριθμού ειδικοτήτων και βαθμού εξειδίκευσης των εργατών, συστηματική συνεργασία της «εκπαίδευσης» και της «παραγωγής», επανακατάρτιση και εκπαίδευση στους χώρους εργασίας (on the job training), διά βίου εκπαίδευση των εργαζομένων και ταχύρρυθμα προγράμματα κατάρτισης, συνεχή καθοδήγηση των νέων για την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Δελτίο Σ.Ε.Β., τ. 27/1963: 18).

Η έντονη ιδεολογική χροιά της σχολικής γνώσης, ως αποτέλεσμα των επιλογών της τεχνολογίας πολιτικής κυριαρχίας, διατήρησαν και επέτειναν τις προβληματικές δομικές σχέσεις της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα ακόμα και το 2002 ο Σ.Ε.Β. να διαπιστώνει ότι το πρόβλημα της έλλειψης εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού είναι εξαιρετικά έντονο για τις ελληνικές επιχειρήσεις. Αυτές οι ελλείψεις που διαπιστώνονται προέρχονται σε εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό από τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και από τις μέχρι σήμερα ακολουθούμενες πολιτικές για επανακατάρτιση και επιμόρφωση των ανέργων ή των ήδη απασχολουμένων. Ενώ ξοδεύονται τεράστια ποσά για δαπάνες για την ανώτατη εκπαίδευση και κατάρτιση, η Ελλάδα εξακολουθεί να παραμένει τελευταία στην Ε.Ε. με βάση την παραγωγικότητα και το βαθμό εξειδίκευσης του ανθρώπινου δυναμικού της (εφ. Ναυτεμπορική, 9 Σεπτεμβρίου 2002).

Επίσης, μελέτη της ManPowerGroup για το 2014 έδειξε ότι το 42% των Ελλήνων εργοδοτών (στο δευτερογενή και τριτογενή τομέα) δεν βρίσκει εύκολα κατάλληλο προσωπικό, λόγω ελλείμματος απαιτούμενης εμπειρίας (42%), ελλείμματος τεχνικών δεξιοτήτων (hard skills) (29%), ελλείμματος επαγγελματικών δεξιοτήτων (soft skills) (19%) ελλείμματος διαθέσιμων υποψηφίων (18%). Επισημαίνεται ότι το 66% των Ελλήνων εργοδοτών εκτιμά ότι οι θέσεις απασχόλησης που παραμένουν κενές λόγω δυσκολίας εύρεσης κατάλληλων εργαζόμενων έχουν από μέτρια έως υψηλή επίπτωση στην ικανότητα της επιχείρησης να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των πελατών της.

Ο δεύτερος φορέας εργοδοσίας, οι έμποροι και βιοτέχνες (Ε.Β.Ε.) επιλέγουν να ιδρύσουν (μέσω των κατά τόπους Επιμελητηρίων) ιδιωτικές τεχνικές και επαγγελματικές σχολές, διαφορετικής φοίτησης, με πολλές ειδικότητες και πολλές διαβαθμίσεις. Ιδίως τη δεκαετία 1950-1960, ιδρύονται πάνω από 150 ιδιωτικές σχολές, οι οποίες συγκεντρώνουν το 75% των μαθητών που φοιτούν στην τεχνική εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή, η δημόσια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση συγκέντρωνε το 25% των μαθητών και παρείχε μόλις 5-7 ειδικότητες. Είναι προφανές ότι το αναλυτικό πρόγραμμα των ιδιωτικών σχολών το ρυθμίζει ο εκάστοτε ιδιοκτήτης της σχολής, με εμφανές αποτέλεσμα να απουσιάζουν οι ιδεολογικές εμμονές του αναλυτικού προγράμματος του δημόσιου σχολείου: στην ιδιωτική τεχνική εκπαίδευση είναι πλέον ξεκάθαρο ποια είναι η αξιόλογη γνώση και πώς θα πρέπει να συγκροτηθεί.

Πώς, όμως, έχει υποστασιοποιηθεί αυτή η επιλογή ως προς την κυρίαρχη γνώση; Πώς μετασχηματίζεται ο θεσμικός λόγος (των πολιτικά κυρίαρχων φορέων) σε εφαρμόσιμη εκπαιδευτική πολιτική; Στο σημείο αυτό θα πρέπει να εξετάσουμε τα αναλυτικά προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (Νούτσος 1988), η διάρθρωση των οποίων μπορεί να αποκαλύψει ακριβώς αυτόν τον μετασχηματισμό του θεσμικού λόγου σε συγκεκριμένες εφαρμόσιμες επιλογές.

Πολιτική για τη γνώση – τα αναλυτικά προγράμματα και ο τρόπος συγκρότησής τους

Εξετάζοντας τα αναλυτικά προγράμματα με βάση την τυπολογία της έννοιας της «ταξινόμησης» (classification) (Bernstein 1991) μπορούμε να αποτυπώσουμε τις σχέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, τόσο ως προς τη μεταβλητή του χρόνου διδασκαλίας, όσο και ως προς τη μεταβλητή της σειράς κατάταξης. Αυτές οι δύο μεταβλητές προσδιορίζουν τις ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, και ως εκ τούτου

μπορεί να αποτυπώνουν εύγλωττα τις επιλογές σχετικά με τη γνώση. Εννοείται ότι όσο πιο πολύ διδακτικό χρόνο κατέχει ένα γνωστικό αντικείμενο, ή σε όσο πιο υψηλή ιεραρχική θέση εντάσσεται, τόσο περισσότερο θα ενισχύει τη θέση έναντι των άλλων γνωστικών αντικειμένων, γεγονός που θα σημαίνει ότι το περιεχόμενο του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου θα εμπεριέχει την τρέχουσα πολιτική agenda, δηλαδή, θα εκφράζει καλύτερα τις πολιτικές επιλογές για τη γνώση και θα αντανακλά πιστότερα τις προτιμήσεις των πολιτικά κυρίαρχων φορέων για τις συναρθρώσεις της εκπαίδευσης με τα άλλα δομικά πεδία.

Αποτυπώνοντας, επομένως, την ανάλυση αυτών των δύο μεταβλητών, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι στη μέση εκπαίδευση τα μαθήματα με ιδεολογικό περιεχόμενο, και κυρίως, με περιεχόμενο που μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της τεχνολογίας πολιτικής κυριαρχίας, είναι τα μαθήματα που κυριαρχούν ως προς το ποσοστό του διδακτικού χρόνου και ως προς τη σειρά με την οποία κατατάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα (βλ. διαγράμματα στο τέλος του κειμένου[163]).

Ένα πλαίσιο για την ερμηνεία

Επιχειρώντας να θέσουμε μια απάντηση στο ερώτημα «*ποια γνώση είναι πιο σημαντική;*», αναλύσαμε -στο βαθμό που η έκταση αυτής της εργασίας επιτρέπει- τον τρόπο με τον οποίο ο θεσμικός λόγος υποστασιοποιήθηκε σε μια πραγματική πολιτική επιλογή, η οποία αντανακλάται στον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων. Αξιοποιώντας τις θεωρίες που κατά τεκμήριο συγκροτούν το πλαίσιο στο οποίο κατασκευάζεται ένα αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούμε αποκωδικοποιήσουμε τις συγκροτησιακές αρχές που εκ των πραγμάτων τέθηκαν κατά την περίοδο που εξετάζουμε.

Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το βασικό πρότυπο υπό το οποίο συγκροτήθηκε η σχολική γνώση στη μεταπολεμική Ελλάδα είναι η «ακαδημαϊκή» προσέγγιση στη γνώση. Το πρότυπο αυτό αναπτύσσεται στα πλαίσια του συμπεριφορισμού, επιτάσσει την αποστήθιση και την ιεραρχική αξιολόγηση, ενώ θέτει ως προαπαιτούμενο τον πολιτικό έλεγχο της γνώσης και των βιβλίων, θεμελιώνοντας, μεταξύ άλλων, την ιδεολογική κυριαρχία.

Η συγκεκριμένη τροπή στη συγκρότηση αυτής της γνώσης κατέστη κυρίαρχη διότι η γνώση που κατασκευάστηκε αξιοποιήθηκε ως πολιτική τεχνολογία, καθώς συμπύκνωνε ιδέες και κανονικότητες, οι οποίες, αφενός συγκροτούσαν μια ισχυρή εθνική ταυτότητα, και αφετέρου παρείχε ένα πρότυπο νομιμοποίησης για το ίδιο το εθνικό κράτος και τους μηχανισμούς του, ιδίως κατά τη μεταπολεμική περίοδο. Για το λόγο αυτό άλλες τροπές -π.χ. η προσέγγιση της κοινωνικής ανασυγκρότησης, ή, πολύ περισσότερο, η προσέγγιση της κοινωνικής αποτελεσματικότητας- παρέμειναν υποτιμημένες, τόσο από την κοινωνία, όσο και από την πολιτεία, παρά την κρισιμότητα της περιόδου για την ανάπτυξη της οικονομίας (και παρά το ύψος της ενίσχυσης της οικονομίας που υπήρξε). Η τεχνική γνώση, λόγω του διαφορετικού τρόπου οργάνωσής της (ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, την παιδαγωγική, το λόγο») αλλά και τις διαφορετικές συγκροτησιακές αρχές στις οποίες θεμελιώνεται, δεν θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως πολιτική τεχνολογία. Επομένως, οι πολίτες δεν θα εμπλέκονταν στα δίκτυα και τις δομές που προκύπτουν από την συγκεκριμένη

163 Αναλυτικότερη παρουσίαση των αναλυτικών προγραμμάτων μπορεί να βρεθεί στο Φωτεινός 2013.

πολιτική τεχνολογία κυριαρχίας, και ως εκ τούτου, η τεχνική γνώση παρέμεινε υποτιμημένη, παρά την αναγκαιότητά της.

Η βασική διάσταση της πολιτικής για τη γνώση αφορά στην αντιθετική πρόσληψη της γνώσης: από τη μια, η γνώση ως «αυταξία», καθίσταται ένα ιδεολογικοποιημένο αντικείμενο λατρείας, ιδίως εάν συνδέεται με ζωτικής σημασίας εθνικούς και κρατικούς μύθους (π.χ. «κρυφό σχολειό», ο Έλληνας που έχει πάντα καταφυγή τη γνώση, η φιλομάθεια του Έλληνος, κ.τ.λ.), ενώ από την άλλη, η γνώση ως «εργαλείο», συνδεόμενη με την οικονομική και κοινωνική δομή, συνδέεται με συγκεκριμένες δεξιότητες, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (παραγωγική διαδικασία). Παρόλο που τα στοιχεία από τους εργοδοτικούς φορείς καταδεικνύουν την ανάγκη της οικονομίας για μια διαφορετική θεώρηση ως προς την επιλογή της γνώσης, η νομοθετούσα αρχή δεν συμπεριέλαβε αυτές τις ανάγκες στη χάραξη της πολιτικής της, διότι, κυρίως, προέταξε την προάσπιση των δικών της συμφερόντων, δηλαδή, την αναπαραγωγή του δικού της αξιακού κώδικα, ο οποίος ενσωματώθηκε στην τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας. Για το λόγο αυτό υπήρξε και αυτή η εμμονική στάση απέναντι στη σχολική γνώση.

Είναι προφανές ότι αν χρειάζεται σήμερα να στραφούμε προς μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, στο πλαίσιο της μετανεωτερικότητας, η διερεύνηση των αιτιών σε ιστορική βάση είναι παραπάνω από αναγκαία, ώστε και να υπάρξει η δυνατότητα «αντίστασης», αλλά, πρωτίστως, να υπάρξει μια «ανάγνωση» της υφιστάμενης κατάστασης, οι ρίζες της οποίας εδράζονται στο παρελθόν.

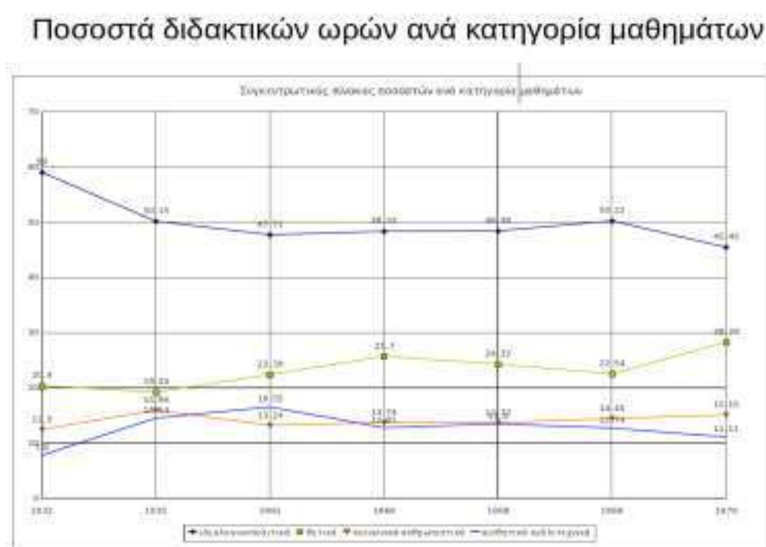
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Berger, P. and Luckman, Th. (1966) *The Social Construction of Reality*, Doubleday - Anchor Books, Garden City - N.York.
- Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, (συλλογή κειμένων, επιμ. και μεταφρ. Σολομών Ι.), Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity - Theory, Research, Critique*, Taylor and Francis, London.
- Evers, C.W. and Lakomski, G. (1991) *Knowing educational administration – contemporary methodological controversies in educational administration research*, Pergamon Press, Oxford.
- Holmes, Br. and Mclean, M. (1992) *The Curriculum: A comparative perspective*, Routledge, London.
- Kuhn, T.S. (χ.χ.) *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*, (μτφρ. Γεωργακόπουλος, Γ. -Κάλφας Β.), Σύγχρονα Θέματα, Αθήνα.
- Murgatroyd, St. and Morgan, C. (1993) *Total Quality Management and the School*, Open University Press, Buckingham.
- Κουζέλης, Γ. (1991) *Από τον βιωματικό κόσμο στον επιστημονικό κόσμο – Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής γνώσης*, Κριτική, Αθήνα.
- Καλαντζής, Κ. (2002) *Η Παιδεία εν Ελλάδι (1935-1951)*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (2006) *Ιστορία νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα.

- Νούτσος, Χ. (1988) *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Φλουρής, Γ. (1992) *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Φωτεινός, Δ. (2013). *Ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-1980)*, Gutenberg, Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998) *Γνώθι το curriculum*, Ατραπός, Αθήνα.
- Νομοθεσία, Πρακτικά Βουλής, Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας και εφημερίδες, όπως αναγράφονται στο κείμενο.

Παραδείγματα από τα προγράμματα της μέσης γενικής και της μέσης τεχνικής εκπαίδευσης





Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΩΝ ΑΠΣ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Κωνσταντίνα Ειρήνη ΚΟΥΦΟΥ,
Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Π.Ε. Κρήτης, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
irenekoufou@gmail.com

Μαρίνα ΤΖΑΚΩΣΤΑ,
Επίκουρη Καθηγήτρια γλωσσικής ανάπτυξης και αγωγής του παιδιού της προσχολικής ηλικίας Π.Τ.Π.Ε. Κρήτης
martzak74@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Η πιλοτική εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών από το 2011 (Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το δημοτικό 2011: 2, Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το γυμνάσιο 2011:3)[1] σηματοδοτεί μια απόπειρα απομάκρυνσης από τις παραδοσιακές γραμματικοκεντρικές και δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και αποσκοπεί στην άμεση και αποτελεσματική κατάκτηση και εκμάθηση των λειτουργικών μηχανισμών της γλώσσας από φυσικούς και αλλόγλωσσους ομιλητές της Ελληνικής. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση και η κριτική θεώρηση των Α.Π.Σ. που εφαρμόστηκαν για το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας όπως αυτή διδάσκεται στην πρωτοβάθμια (προσχολική και πρώτη σχολική) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά τα έτη 1980-2011 και ειδικά όσον αφορά τη διδασκαλία δύο μορφολογικών διαδικασιών σχηματισμού νέων λέξεων, της παραγωγής και της σύνθεσης. Στη θεώρησή μας εστιάζουμε στην αλληλεξάρτηση της ηλικίας με τη φωνολογική επίγνωση, τη συστηματική επαφή με το γραπτό λόγο και τις αξιοποιούμενες διδακτικές στρατηγικές, όπως έχουν διατυπωθεί στα Α.Π.Σ. διαχρονικά, προκειμένου να προτείνουμε τρόπους και στρατηγικές διδασκαλίας που στοχεύουν στη συστημική γνώση και το συνειδητό χειρισμό της μορφολογικής δομής των λέξεων μιας γλώσσας με πλούσια μορφολογία.

ABSTRACT
The pilot application of educational curricula since 2011 signals an effort of educators to abstain from traditional teacher-centered teaching methodologies and aims at the direct and effective development of language mechanisms by native speakers and learners of Greek. Our study aims at the critical review of the analytic curricula that have been applied to the Greek educational system, more specifically preschool, early primary and secondary school education between 1980-2011. The focus is on the teaching of the Greek morphology, and specifically on the teaching of compound and derived words. In our paper, we further relate age to phonological awareness as well as the systematic contact with written speech and the teaching strategies in order to proceed to specific teaching proposals regarding the conscious treatment of the morphological structure of a language with complex 'rich' morphology.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ
Η πιλοτική εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών από το 2011 (Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το δημοτικό 2011: 2, Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το γυμνάσιο 2011:3) σηματοδοτεί μια απόπειρα απομάκρυνσης από τις παραδοσιακές γραμματικοκεντρικές και δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και αποσκοπεί στην άμεση και αποτελεσματική κατάκτηση και εκμάθηση των λειτουργικών μηχανισμών της γλώσσας από φυσικούς και αλλόγλωσσους ομιλητές της Ελληνικής. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση και η κριτική θεώρηση των Α.Π.Σ. που εφαρμόστηκαν για

---

[1] Εκπονήθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, - Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων», με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας όπως αυτή διδάσκεται στην πρωτοβάθμια (προσχολική και πρώτη σχολική) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά τα έτη 1980-2011 και ειδικά όσον αφορά τη διδασκαλία δύο μορφολογικών διαδικασιών σχηματισμού νέων λέξεων, της παραγωγής και της σύνθεσης.

Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες του αναδυόμενου γραμματισμού για το νηπιαγωγείο και του κριτικού γραμματισμού για το δημοτικό και το γυμνάσιο, συσχετίζουμε τις αρχές οργάνωσης και τους στόχους των Α.Π.Σ. με τον πρωτεύοντα ρόλο που διαδραματίζει η μορφολογική επίγνωση για την ομαλή γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, η μορφολογική επίγνωση συνδέεται, αφενός, με τη μορφολογική κατάκτηση και, αφετέρου, με την εκμάθηση και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μέσα σε ένα διευρυμένο πλαίσιο εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμβάλλει στη βελτίωση της κατανόησης και της παραγωγής του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών. Η προβλεπόμενη αποσπασματική και επιμεριστική διδασκαλία των μορφολογικών διαδικασιών παραγωγής και σύνθεσης σε όλες τις βαθμίδες χωρίς συνοχή και συνολική θεώρηση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο δεν διευκολύνει ούτε τους μαθητές στην επίτευξη των προδιαγεγραμμένων στόχων ούτε τους διδάσκοντες στην πληρέστερη κατανόηση της πορείας της μορφολογικής κατάκτησης προκειμένου οι τελευταίοι να προβούν σε τροποποίηση των διδακτικών τους στρατηγικών. Στη θεώρησή μας εστιάζουμε στην αλληλεξάρτηση της ηλικίας με τη φωνολογική επίγνωση, τη συστηματική επαφή με το γραπτό λόγο και τις αξιοποιούμενες διδακτικές στρατηγικές, όπως έχουν διατυπωθεί στα Α.Π.Σ. διαχρονικά, προκειμένου να προτείνουμε τρόπους και στρατηγικές διδασκαλίας που στοχεύουν στη συστημική γνώση και στο συνειδητό χειρισμό της μορφολογικής δομής των λέξεων μιας γλώσσας με πλούσια μορφολογία.

Το υπόλοιπου του άρθρου μας είναι διαρθρωμένο ως εξής: στην ενότητα 2 συζητούμε τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας από το 1980 μέχρι το 2011 και προχωρούμε σε μια κριτική θεώρησή τους. Στην ενότητα 3 παρουσιάζουμε τα χαρακτηριστικά της μορφολογικής επίγνωσης και συζητούμε τους τρόπους με τους οποίους η μορφολογική επίγνωση επηρεάζει τη διδασκαλία και εκμάθηση της μορφολογίας. Τέλος, στην ενότητα 4 προχωρούμε σε κάποιες προτάσεις βελτίωσης των αναλυτικών προγραμμάτων όσον αφορά τη διδασκαλία της μορφολογίας της παραγωγής και της σύνθεσης.

2. ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Το Προεδρικό Διάταγμα 476/1980 προσδιορίζει τους σκοπούς και τους στόχους του Αναλυτικού και Ωρολόγιου Προγράμματος και τα μέσα επίτευξής τους κατά τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Μολονότι μεταθέτει χρονικά τη συστηματική διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όσον αφορά την ολοκλήρωση της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας συνιστά την αξιοποίηση ειδικών λεκτικών ασκήσεων στο πλαίσιο ομαδικών παιγνιωδών δραστηριοτήτων (Α.Π.Σ. 1980: 1731-1732) για την πληρέστερη παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου χωρίς εξειδικευμένη μνεία στις διαδικασίες της παραγωγής και της σύνθεσης.

Μια δεκαετία αργότερα το Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Π. Δ. 486/1989) μέσω της παροχής οπτικών, ακουστικών και κινητικών δραστηριοτήτων αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στη σταδιακή ανάπτυξη δεξιοτήτων εκ μέρους των παιδιών οι οποίες θα τα υποστηρίξουν στην επικείμενη εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, και θα συμβάλλουν στην αρχική τους επαφή με το φωνολογικό και το μορφολογικό επίπεδο της μητρικής τους γλώσσας (Α.Π.Σ. 1989: 4469, 4478).

Ο δομισμός υιοθετείται ως γλωσσολογική και μαθησιακή θεωρία στο Πρόγραμμα Σπουδής της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προ-δημοτική Εκπαίδευση του 1999 και προβλέπει τη σταδιακή οικοδόμηση της νέας γνώσης μέσα σε ένα ευρύ επικοινωνιακό πλαίσιο (Α.Π.Σ. 1999: 1523). Η απουσία της συστηματικής διδασκαλίας χαρακτηρίζει και

αυτό το πρόγραμμα, το οποίο όμως διαφοροποιείται από τα προηγούμενα στο ότι κάνει λόγο για την επίτευξη από τα παιδιά της αντιστοιχίας φωνημάτων και γραμμάτων της ελληνικής ως προϋπόθεσης της γλωσσικής τους ανάπτυξης (Α.Π.Σ. 1999: 1526).

Το ισχύον επίσης δομιστικό Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) θεσμοθετήθηκε το 2003 και προβλέπει το σχεδιασμό και τη συμμετοχή των παιδιών, παράλληλα με το παιχνίδι, σε ενεργητικές μαθησιακές δραστηριότητες οι οποίες αφορούν τη γλώσσα και συνάδουν με την αναπτυξιακή πορεία των συμμετεχόντων (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. 2003: 586-587). Μολονότι για πρώτη φορά απαντώνται συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις αναφορικά με τη φωνολογική επίγνωση των νηπίων (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. 2003: 594), δεν γίνεται καν λόγος για τη σύνθεση ή την παραγωγή ως διαδικασίες σχηματισμού λέξεων και τη συνδρομή της διδασκαλίας των διαδικασιών αυτών στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών στο πλαίσιο της γλωσσικής κατάκτησης στην οποία εντάσσονται και ηλικιακά.

Το ίδιο πνεύμα διέπει και το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2011) για το νηπιαγωγείο το οποίο εστιάζει στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή επικοινωνία. Αν και εξ αρχής γίνεται λόγος και για τη γλώσσα ως σύστημα (Π.Σ. 2011: 203), πάλι μόνο η φωνημική επίγνωση (Π.Σ. 2011: 213-214, 226), η κατάκτηση φωνημάτων, η διαφοροποιητική αξία του τόνου και η σημασιολογική επίγνωση (Π.Σ. 2011: 218, 220) λαμβάνονται υπόψη για το μεθοδολογικό σχεδιασμό παρακάμπτοντας εντελώς το ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης των νηπίων.

2.2. ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Το 1982, αναπροσαρμόζεται με το Προεδρικό Διάταγμα 583 το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των δυο πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Μετά την επίσημη καθιέρωση της δημοτικής ως γλώσσας της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας επιδιώκεται η εξοικείωση με τη χρήση του συγκεκριμένου κώδικα. Οι διαδικασίες της παραγωγής και της σύνθεσης λέξεων εντάσσονται στους μηχανισμούς που θα συντελέσουν στο λεξιλογικό εμπλουτισμό, την αναγνώριση των επιμέρους συστατικών, την ανάλυση, παραγωγή και χρήση ομόριζων παράγωγων λέξεων και παρατακτικών και προσδιοριστικών σύνθετων προβάλλοντας περισσότερο το σημασιολογικό επίπεδο και λιγότερο το μορφολογικό (Α.Π.Σ. 1982: 935-936, 944).

Στο Προεδρικό Διάταγμα 528 του 1984 προσδιορίζονται συγκεκριμένοι τύποι δομικών ασκήσεων και κατηγοριών συμφυμάτων οι οποίοι εδράζονται στην επανάληψη και στη μίμηση – αναπαραγωγή όσον αφορά το σχηματισμό και την ανάλυση παράγωγων και σύνθετων ρημάτων, ονομάτων και επιρρημάτων (Α.Π.Σ. 1984: 2197-2198).

Το Πρόγραμμα Σπουδής της Νεοελληνικής Γλώσσας του 1999 (ΦΕΚ 93) στην Προδημοτική Εκπαίδευση και στο Δημοτικό σχολείο δεν εμφανίζει αξιομνημόνευτες διαφοροποιήσεις από εκείνο του 2003, για τα οποία επιλέγεται πιο ξεκάθαρα η επικοινωνιακή προσέγγιση σε συνδυασμό με τη γνώση του συστήματος (Α.Π.Σ. 1999: 1528) σε επίπεδο φωνολογίας, μορφολογίας και σημασιολογίας (Α.Π.Σ. 1999: 1533). Όσον αφορά την παραγωγή και τη σύνθεση προτείνεται ποικιλία κανονιστικών ασκήσεων όπως, για παράδειγμα, η ανάλυση και ο σχηματισμός σύνθετων λέξεων, ασκήσεις ετυμολογίας, ομαδοποιήσεις βάσει κοινών προθημάτων ή επιθημάτων (Α.Π.Σ. 1999: 1543-1544) και επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά με νέες έννοιες, όπως, για παράδειγμα, τα πολυλεκτικά σύνθετα ή η τυπολογική συγγένεια της συγχρονικής μορφής της ελληνικής με προηγούμενες μορφές της γλώσσας.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 2003 για την ελληνική γλώσσα για το δημοτικό τοποθετεί τη συστηματική διδασκαλία της παραγωγής και της σύνθεσης στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του σχολείου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. 2003: 3767-3769). Προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά και διδάσκει αρχικά τη γραμματική στο επίπεδο της λέξης και της πρότασης, την αποκαλούμενη γραμματική του γλωσσικού συστήματος, προκειμένου να μεταβεί έπειτα σε επίπεδο κειμένου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. 2003: 3738, 3774). Κάνει λόγο για τη φωνημική επίγνωση (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. 2003: 3746, 3748, 3753, 3763) η οποία αποτελεί προϋπόθεση της γλωσσικής

κατάκτησης, αν και παραβλέπει την αντίστοιχη μορφολογική. Μέσω ενδεικτικών μαθησιακών δραστηριοτήτων αναγνώρισης, ανάλυσης, σχηματισμού και εκφοράς παράγωγων και σύνθετων λέξεων (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. 2003: 3763-3765) επιδιώκεται η συνειδητοποίηση των δυο διαδικασιών σχηματισμού νέων λέξεων, η εξοικείωση με την ετυμολογία των λέξεων συγχρονικά και εν δυνάμει διαχρονικά. Απώτερο στόχο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του 2003 αποτελεί η διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών. Οι δυο μορφολογικές διαδικασίες σχηματισμού λέξεων προσεγγίζονται θεωρητικά στο εγχειρίδιο της γραμματικής για την πέμπτη και την έκτη δημοτικού (Φιλιππάκη-Warburton και συν., 2011). Η αξία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. του 2003 συγκριτικά προς τα προηγούμενα έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί την πρώτη σαφώς προσδιορισμένη πρόταση συστηματικής διδασκαλίας της μορφολογίας της παραγωγής και της σύνθεσης.

Το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2011) θέτει ως στόχο την «κατάκτηση ακαδημαϊκού λεξιλογίου και σύνθετων μορφοσυντακτικών δομών» (Π.Σ. 2011: 7) που στο επίπεδο των μορφολογικών διαδικασιών μεταφράζεται στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής μορφολογικής επίγνωσης – ενημερότητας της ελληνικής χωρίς να στηρίζεται αποκλειστικά στην απομνημόνευση των μορφολογικών κανόνων, προκειμένου να βελτιωθεί η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών και η χρήση των καταλληλότερων μορφολογικών επιλογών σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (Π.Σ. 2011: 8, 14, 17). Εστιάζει στη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με το φωνημικό χαρακτήρα της ελληνικής (Π.Σ. 2011: 39, 44). Διαφοροποιείται από το ισχύον πρόγραμμα, καθώς ήδη από την πρώτη δημοτικού προτείνεται η διαισθητική ανάλυση λέξεων σε μορφήματα[2] μέσα από το παιχνίδι (Π.Σ. 2011: 62) και στις υπόλοιπες τάξεις επιδιώκεται η κατανόηση του λειτουργικού ρόλου των μορφημάτων μέσω εξάσκησης, ο εμπλουτισμός και η ορθή χρήση τους ανάλογα με το περικείμενο και τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες (Π.Σ. 2011: 64-65, 90, 97, 106).

2.3. ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 1985 με το Προεδρικό Διάταγμα 438 οριοθετείται εκ νέου το Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα Γυμνασίων με εστίαση της διδασκαλίας στους δομικούς κανόνες της γλώσσας μέσω της χρήσης πληθώρας ρυθμιστικών και συγκεκριμένων παραδειγμάτων για τις δυο πρώτες τάξεις. Συγκεκριμένα, ο τρίτος και ο τέταρτος ειδικότερος στόχος του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας για την πρώτη γυμνασίου αφορούν τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών και σε αυτόν αναφέρονται τα μορφήματα, οι διαδικασίες της παραγωγής και της σύνθεσης και η αναπαραγωγή μορφολογικών φαινομένων. Όσον αφορά τη διδακτέα ύλη, στους τομείς της ορθογραφίας αλλά και της προτασιακής δομής δίνεται έμφαση στα παράγωγα και τα σύνθετα λεξήματα (Α.Π.Σ. 1985: 2458). Περισσότερες λεπτομέρειες για όλες τις κατηγορίες παραγώγων και συνθέτων, γνήσιων, καταχρηστικών και παρασύνθετων εντάσσονται στην ύλη της δευτέρας γυμνασίου η οποία ολοκληρώνεται την επόμενη χρονιά (Α.Π.Σ. 1985: 2470, 2477).

Με την Προεδρική Απόφαση 1088 του 1999 καθορίζεται το Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου και του Λυκείου για το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας και επισημαίνεται ο επικουρικός ρόλος της διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην κατάκτηση από τους μαθητές της μητρικής τους γλώσσας (Π.Σ. 1999: 7241). Μάλιστα, τονίζεται ότι η απομονωτική φωνολογική, μορφολογική, σημασιολογική περιγραφή και ανάλυση της λέξης δεν συνεισφέρει στην προώθηση της διδακτικής πράξης και λόγω αυτού του γεγονότος οφείλει να περιοριστεί η συγκεκριμένη μέθοδος και να προκριθεί η ολιστική διδασκαλία των μορφολογικών διαδικασιών (Π.Σ. 1999: 7242, 7243). Παράλληλα, να διατηρηθεί η αυτονομία της από παλαιότερες μορφές της και να επικεντρωθεί η κατάκτηση και η εκμάθηση στις παραγωγικές διαδικασίες της (Π.Σ. 1999: 7244). Η επίγνωση του γλωσσικού συστήματος τέθηκε ως βασικός στόχος και προϋπόθεση για τη γλωσσική

[2] Με τον όρο 'διαισθητική ανάλυση λέξεων σε μορφήματα' εννοούμε την ασυνείδητη ικανότητα του φυσικού ομιλητή να χειρίζεται τη γλώσσα του. Πρόκειται για διαδικασία που λαμβάνει χώρα κατά τη γλωσσική κατάκτηση.

ανάπτυξη των μαθητών και την σαφέστερη χρήση της κατά την παραγωγή και κατανόηση λόγου με έμφαση στη διδασκαλία των φαινομένων στο γυμνάσιο και εμπέδωση και εφαρμογή τους στο λύκειο (Π.Σ. 1999: 7246). Όπως και στα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα, στους επιμέρους στόχους εντάσσονται η διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών και η γνώση της δομής της μητρικής τους (Π.Σ. 1999: 7247, 7251). Οι τρόποι σχηματισμού παράγωγων –στην πρώτη γυμνασίου– και σύνθετων λέξεων –στη δευτέρα τάξη– και η επίδραση στη σημασιολογία αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας μέσω παρατήρησης και όχι απομνημόνευσης (Π.Σ. 1999: 7264, 7268, 7273, 7299 για το λύκειο).

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. του 2003 για την ελληνική γλώσσα για το γυμνάσιο, μια πρώτη αδρομερής προσέγγιση από κοινού και της παραγωγής και της σύνθεσης επιχειρείται μόνο στην τέταρτη ενότητα της πρώτης τάξης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. 2003: 3781-3782) μέσω της αξιοποίησης διδακτικά κατάλληλων κειμένων, ασκήσεων και παραδειγμάτων προκειμένου οι μαθητές μέσω της παρατήρησης και της εξάσκησης να κατανοήσουν τον τρόπο σχηματισμού παράγωγων και σύνθετων λέξεων, να εστιάσουν στα επιμέρους συστατικά τους, να διερευνούν την τελική σημασία επιχειρώντας συγκρίσεις και δημιουργώντας νέα σύνθετα λεξήματα ενταγμένα σε προτάσεις. Πιο συστηματική διδασκαλία του φαινομένου της σύνθεσης επιχειρείται σε όλες σχεδόν τις ενότητες του εγχειριδίου της δευτέρας γυμνασίου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. 2003: 3784-3788) στις οποίες, ενδεικτικά, κατηγοριοποιούνται σημασιολογικά οι σύνθετες λέξεις βάσει των σχέσεων μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου συνθετικού και αποσαφηνίζονται κάποιες από τις προϋποθέσεις εμφάνισης του συνδετικού φωνήεντος /ο/. Παράλληλα, αξιοποιούνται διδακτικά επιλεγμένα παραδείγματα προκειμένου οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές ανάμεσα στις επιμέρους κατηγορίες. Στο πλαίσιο των οδηγιών, έμφαση δίνεται στο μέρος του λόγου στο οποίο ανήκει το πρώτο ή το δεύτερο συνθετικό αντίστοιχα μέσα από ασκήσεις αναγνώρισης των συνθετικών και παραγωγής σύνθετων λέξεων καθώς και στην οργάνωση και τη σημασιολογική συγγένεια λέξεων σε ετυμολογικές οικογένειες. Προτείνονται ασκήσεις, παραδείγματα και θεωρία για τις παρασύνθετες λέξεις[3], τα πολυλεκτικά σύνθετα[4] και τη βασική διαφορά μεταξύ γνήσιας και καταχρηστικής σύνθεσης. Είναι σαφές ότι συνολικά η διδακτική προσπέλαση της παραγωγής και σύνθεσης λέξεων είναι σπειροειδής, καθώς η διδασκαλία τους επανέρχεται κατά τη διάρκεια των μαθησιακών διεργασιών και οι διαδικασίες δεν αντιμετωπίζονται αποπλαισιωμένα αλλά ενταγμένες στα υπό εξέταση κείμενα εφαρμόζοντας την επικοινωνιακή προσέγγιση (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. 2003: 3792).

Το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2011) για το γυμνάσιο ενστερνίζεται την απομάκρυνση από τις παλαιότερες γραμματικοκεντρικές προσεγγίσεις χάριν των κειμενοκεντρικών. Έχει κοινούς στόχους με το Π.Σ. (2011) για το δημοτικό σχολείο, όπως ήδη αναφέρθηκαν στην αντίστοιχη διερεύνηση. Κυρίως στη δευτέρα γυμνασίου οι μαθητές ασχολούνται όχι τόσο με την παραγωγή αλλά κυρίως με την αναγνώριση τύπων σύνθετων και παράγωγων λέξεων από ένα πλήθος πολυτυπιών και την κατανόηση του λειτουργικού τους ρόλου (Π.Σ. 2011: 43, 47). Η γνώση και η εξάσκηση όσον αφορά τις δυο μορφολογικές διαδικασίες συντελεί στη μεταγλωσσική μορφολογική επίγνωση, προκειμένου να βελτιωθεί η συνειδητή χρήση των δομών αυτών από τους μαθητές (Π.Σ. 2011: 61-62), καθώς μέσω της επαγωγής οι μαθητές οδηγούνται τη συστηματοποίηση των κανονικοτήτων και στη συνειδητή διατύπωση κανόνων.

Συνοψίζοντας, κατά την επισκόπηση των ΔΕΠΣ και ΑΠΣ των ετών 1980-2011 όσον αφορά τη διδασκαλία της παραγωγής και της σύνθεσης στην προσχολική, πρώτη σχολική και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι φανερή η σταδιακή μετάβαση από την παραδοσιακή γραμματικοκεντρική προσέγγιση στην επικοινωνιακή κειμενοκεντρική διάσταση, στο πλαίσιο της οποίας επιδιώκεται η ολοκλήρωση της διαδικασίας κατάκτησης της μορφολογίας της

[3] Παρασύνθετα ονομάζονται οι σύνθετες λέξεις που παράγονται από άλλα σύνθετα (Ράλλη, 2007: 152).

[4] Πολυλεκτικά σύνθετα είναι ονοματικές φράσεις της δομής [Επίθετο + Ουσιαστικό] ή Ουσιαστικό + Ουσιαστικό σε γενική] οι οποίες εμφανίζουν αρκετά από τα χαρακτηριστικά των μονολεκτικών σύνθετων λέξεων (Ράλλη, 2007: 221-222).

ελληνικής γλώσσας παράλληλα προς την εκμάθηση των παραγωγικών διαδικασιών της. Στα προγράμματα πριν το 1999 οι αναφορές στις δυο μορφολογικές διαδικασίες ήταν γενικές και απόλυτα ενταγμένες στο πλαίσιο διδασκαλίας της παραδοσιακής γραμματικής με ασκήσεις δομικού τύπου. Ειδικά από το 2003 και εξής προβλέπεται για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες αυτόνομη και παράλληλα ολιστική και συστηματική διδασκαλία της παραγωγής και της σύνθεσης ενταγμένων σε επικοινωνιακό πλαίσιο και σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο.

3. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

Η πλούσια μορφολογία της ελληνικής γλώσσας και η πληθώρα των φωνολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών - πραγματολογικών πληροφοριών που φέρουν τα ελεύθερα ή δεσμευμένα μορφήματα, τα ελάχιστα δηλαδή λειτουργικά συστατικά των λέξεων, (Ράλλη, 2005) επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα της παράλληλης, όχι όμως αποκλειστικά κανονιστικής και απομνημονευτικής διδασκαλίας της γραμματικής του γλωσσικού συστήματος ξεκινώντας από τη λέξη και μεταβαίνοντας στην πρόταση ως μονάδες επικοινωνίας παράλληλα με την τέλεση γλωσσικών πράξεων (βλ. Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο 2011: 16). Η επίτευξη των στόχων των δυο τελευταίων αναλυτικών προγραμμάτων όσον αφορά την παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης εδράζεται σε εκτενέστερα αυθεντικά κείμενα, στα οποία εντοπίζεται πληθώρα πολυσύλλαβων και πολυμορφηματικών λέξεων, και προϋποθέτει την ενεργοποίηση μεταγλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση στην επιλογή του καταλληλότερου γλωσσικού τύπου (Kuo & Anderson, 2006). Σε αυτές τις δεξιότητες οι οποίες εμπίπτουν στον περιληπτικό όρο μεταγλωσσική επίγνωση (*metalinguistic awareness*) εντάσσονται η φωνολογική, η μορφολογική, η σημασιολογική, η πραγματολογική και η συντακτική επίγνωση (Carlisle, 2003) σύμφωνα με τα αντίστοιχα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας. Μεταξύ τους αναπτύσσονται σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης προκειμένου να αντιμετωπιστούν επαρκώς συνθετότερα ζητήματα που άπτονται της μορφολογίας, της σημασιολογίας ή της σύνταξης κάθε γλώσσας, όπως, αναφέρουμε ενδεικτικά, φαινόμενα ομοηχίας[5] και μορφολογικοί ή συντακτικοί περιορισμοί κατά τον ορθό σχηματισμό λέξεων ή προτάσεων.

Στα νήπια προηγείται χρονικά η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης (*phonological awareness*) ως ενσυνείδητης ικανότητας του παιδιού να διακρίνει τις φωνολογικές μονάδες που απαρτίζουν τις λέξεις στον προφορικό λόγο και να τις συνδυάζει βάσει φωνολογικών αρχών και κανόνων για το σχηματισμό νέων λέξεων τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο (Bryant & Bradley, 1985˙ Μανωλίτσης, 2004). Η φωνολογική επίγνωση διακρίνεται σε φωνημική και συλλαβική επίγνωση. Η χρονική προτεραιότητα της φωνολογικής επίγνωσης έναντι άλλων όψεων γλωσσικής επίγνωσης αποτυπώνεται και στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. 2003 και 2011) τα οποία αναφέρονται σε και ενδεικτικά προτείνουν δραστηριότητες οι οποίες ενισχύουν την ικανότητα αντιστοιχίας φθόγγου και γραφήματος και τον τεμαχισμό των λέξεων σε φωνήματα και συλλαβές αρχικά στον προφορικό λόγο όπου η ελληνική γλώσσα διακρίνεται από πλήρη διαφάνεια.

Στην ηλικία των 6-7 ετών (Carlisle, 2003) έπεται η μορφολογική επίγνωση[6] (*morphological awareness*) η οποία νοείται ως η συνειδητή γνώση και χρήση των μορφημάτων προκειμένου κάθε ομιλητής να είναι σε θέση να προβεί στην ανάλυση, τον τεμαχισμό ή στο συνδυασμό των μορφημάτων στο πλαίσιο των λέξεων στον προφορικό του λόγο σύμφωνα με τους κανόνες της μητρικής του γλώσσας και δίχως οι λέξεις να είναι ενταγμένες σε επικοινωνιακό πλαίσιο (Kuo & Anderson, 2006). Η μορφολογική επίγνωση αναπτύσσεται, συγκριτικά προς τη φωνολογική, με πιο βραδείς ρυθμούς, σταδιακά, και μέχρι

---

[5] Βλ., ενδεικτικά, το Δ μέρος (Λεξιλόγιο – ομόηχες και παρώνυμες λέξεις) στην πέμπτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου για τη νεοελληνική γλώσσα στην τρίτη γυμνασίου.

[6] Εστιάζουμε στο μεταγλωσσικό επίπεδο και όχι στο επιγλωσσικό (Gombert, 1992), κατά το οποίο η αντίληψη της μορφολογικής δομής των λέξεων από τον ομιλητή διακρίνεται από ασάφεια.

και την ολοκλήρωση της φοίτησης στο σχολείο (Carlisle & Nomanbhoy, 1993). Αφορά την επίγνωση των τριών μορφολογικών διαδικασιών σχηματισμού λέξεων αποτελούμενων από ελεύθερα ή / και δεσμευμένα μορφήματα, της κλίσης, της παραγωγής και της σύνθεσης.

Ως παραγωγική μορφολογική επίγνωση *(awareness of derivational morphology)* νοείται η κατανόηση της δομής παράγωγων λέξεων και ο σκόπιμος χειρισμός θεμάτων και παραγωγικών προσφυμάτων. Η μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης *(awareness of the morphology of compounds)* συνίσταται στην ενσυνείδητη γνώση της δομής των σύνθετων λέξεων και στην εμπρόθετη συνδυαστική χρήση των θεμάτων ή ολόκληρων λέξεων ως συστατικών τους για την παραγωγή υπαρκτών αλλά και μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων (Carlisle, 2003). Η φοίτηση στην τρίτη τάξη του δημοτικού και εξής είναι ιδιαιτέρως σημαντική για τις προαναφερθείσες διαστάσεις της μεταγλωσσικής επίγνωσης, καθώς από το συγκεκριμένο χρονικό σημείο και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό οι μαθητές αντιλαμβάνονται πλέον συνειδητά τα φωνολογικά, συντακτικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά αρχικά των παραγωγικών επιθημάτων και έπειτα των αντίστοιχων προθημάτων, σε συνάρτηση με την παραγωγικότητά τους (Carlisle, 2000) και έπειτα τους κανόνες σχηματισμού των σύνθετων λέξεων (Τζακώστα & Μανωλά, 2012). Η αναπτυξιακή πορεία της κλιτικής μορφολογικής επίγνωσης (*awareness of inflectional morphology*), της συνειδητής επίγνωσης και αξιοποίησης θεμάτων και κλιτικών επιθημάτων ξεκινά ήδη από την προσχολική ηλικία (Carlisle, 2003), ενώ η μορφολογική επίγνωση των παράγωγων και των σύνθετων λέξεων επιτυγχάνεται κυρίως κατά τη διάρκεια της πρώτης σχολικής ηλικίας και της φοίτησης στο γυμνάσιο (Kuo & Anderson, 2006), καθώς προϋποθέτει την ύπαρξη ανώτερου επιπέδου γνωστικών ικανοτήτων.

Το γεγονός αυτό και όσον αφορά την παραγωγική μορφολογική επίγνωση οφείλεται στη δομική σύσταση της μορφολογίας της ελληνικής και, πιο συγκεκριμένα, στην γειτνίαση του θέματος της λέξης με τα παραγωγικά έναντι των κλιτικών επιθημάτων, δεδομένο που δυσχεραίνει συχνά τη μορφολογική επεξεργασία και τη σαφή διάκριση του θέματος από τα παραγωγικά επιθήματα (Ράλλη, 2005). Η εξελικτική πορεία της μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης λέξεων συναρτάται, αφενός, προς την υψηλή παραγωγικότητα της συγκεκριμένης διαδικασίας σχηματισμού λέξεων στην ελληνική συγκριτικά προς τις άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες και, αφετέρου, προς το κυρίαρχο δομικό σχήμα [[θέμα + θέμα] + παραγωγική κατάληξη] έναντι της δομής [θέμα + λέξη], η οποία χαρακτηρίζει τα σύνθετα των υπολοίπων γλωσσών και γίνεται πιο εύκολα αντιληπτή από τους μαθητές. Παράλληλα, εξαρτάται από το ρόλο του τόνου, του δείκτη σύνθεσης και του ελεύθερου ή δεσμευμένου χαρακτήρα των μορφημάτων ως δεύτερων συνθετικών (Ράλλη, 2007) σε συνάρτηση πάντα και προς τη σημασιολογική διαφάνεια ή αδιαφάνεια τόσο των σύνθετων λέξεων όσο και των επιμέρους συστατικών τους.

Ειδικότερα, όσον αφορά το γραπτό λόγο, η γραφομορφολογική επίγνωση ενσωματώνει και τη γνώση των ορθογραφικών χαρακτηριστικών των μορφημάτων (Kuo & Anderson, 2006). Η γνώση αυτή διευκολύνει τη μορφολογική επεξεργασία και τη σημασιολογική αποκωδικοποίηση των γραπτών και σημασιολογικά αδιαφανών λέξεων. Στη περίπτωση των τελευταίων δεν επαρκεί μεμονωμένα η μετατροπή της γραπτής μορφής των μορφημάτων λέξεων στην αντίστοιχη φωνολογική τους αναπαράσταση, όπως συμβαίνει, ενδεικτικά, σε περιπτώσεις ομοηχίας[7] (Πόρποδας, 2002). Η πολλαπλασιαζόμενη συχνότητα επανεμφάνισης τέτοιου είδους λέξεων στο γραπτό λόγο και η πρόσληψή τους από τους μαθητές συμβάλλει στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης (Carlisle, 2003).

Παράλληλα προς τη φωνολογική, η μορφολογική επίγνωση συνδέεται με τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, καθώς συμβάλλει διευκολυντικά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, τόσο όσον αφορά την κατάκτηση του δομικού συστήματος της μητρικής γλώσσας όσο και στην εκμάθηση και τον συνειδητό χειρισμό των εγγενών κανόνων ύστερα από την παροχή συστηματικής διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον στο πλαίσιο του

[7] Παράδειγμα ομόηχων λέξεων: /lipi/ ως λύπη (η, θηλ. ουσιαστικό ενικού), λίπη (τα, ουδ. ουσιαστικό πληθυντικού), λείπει (ρήμα τρίτου ενικού προσώπου).

γραμματισμού (*literacy*)[8]. Συγκεκριμένα, προωθεί την ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών, την εμπέδωση της προϋπάρχουσας γνώσης, την ετυμολογική προσπέλαση λέξεων, την κατάτμηση στα συστατικά τους, την παραγωγή, κατανόηση και ένταξη λέξεων σε οικογένειες ομόριζων, την σαφέστερη προσπέλαση εξειδικευμένης ορολογίας ειδικά στο πλαίσιο μελέτης υβριδικών κειμένων με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (Μανωλίτσης, 2006). Σαφώς, η μορφολογική επίγνωση δεν πρέπει να συγχέεται με τη μορφολογική κατάκτηση η οποία πραγματώνεται χωρίς συστηματική και σχεδιασμένη διδασκαλία, καθώς αποτελεί αυτοματοποιημένη και μη συνειδητή μαθησιακή διαδικασία και γνώση (Jackendoff, 1993) και δεν ταυτίζεται με και/ ή δεν εξαρτάται από τη μιμητική αναπαραγωγή γλωσσικών δεδομένων, μια από τις στρατηγικές επίτευξης της μορφολογικής επίγνωσης.

Η αξία της μορφολογικής επίγνωσης αποτυπώνεται στα Α.Π.Σ. κυρίως του 2003 σε σχέση με τον στόχο του εμπλουτισμού του μαθητικού λεξιλογίου στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού μέσω δραστηριοτήτων που προβλέπουν την ομαδοποίηση λέξεων με κοινά συμφύματα ή θέματα και την παραγωγή νέων. Σε παιδιά δίχως γλωσσικές ή άλλες νοητικές διαταραχές ρόλο για την ανάπτυξη των συγκεκριμένων ικανοτήτων διαδραματίζουν πολλαπλοί παράγοντες, όπως είναι η ηλικία των μαθητών και, κατά συνέπεια, το διαφοροποιητικό προϋπάρχον γνωστικό - πραγματολογικό τους επίπεδο (Πόρποδας, 2002), ο βαθμός φωνολογικής και σημασιολογικής διαφάνειας των λέξεων και των μορφημάτων που τις απαρτίζουν, η αυξημένη συχνότητα εμφάνισης αφενός των λέξεων και αφετέρου των μορφημάτων και η κανονικότητα των μεταξύ τους συνδυασμών δίχως επενέργεια φωνολογικών κανόνων (Carlisle, 2003). Εξίσου σημαντική με τους προαναφερθέντες παράγοντες είναι η συστηματική ρυθμιστική διδασκαλία. Η σταδιακά αυξανόμενη επαφή με πιο σύνθετους λεξικούς σχηματισμούς, όπως οι πολυμορφηματικές λέξεις στο πλαίσιο της διδασκαλίας κυρίως του γραπτού λόγου στην υποχρεωτική εκπαίδευση, και η μορφολογική επεξεργασία τους, αποπλαισιωμένα ή με τα συμφραζόμενά τους, σε συνδυασμό με την ολοκλήρωση της μορφολογικής κατάκτησης συμβάλλει στην αποδοτικότερη εκμάθηση και στη διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών σε επίπεδο κατανόησης και παραγωγής (Nunes & Bryant, 2006). Ασφαλώς, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται και η επίδραση που ασκεί το κοινωνικό, το μορφωτικό και το οικονομικό επίπεδο του περιβάλλοντος των μαθητών.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Όσον αφορά τα ισχύοντα Α.Π.Σ. (2003 και 2011 ως πιλοτική εφαρμογή) για το νηπιαγωγείο απουσιάζει οποιαδήποτε θεωρητική αναφορά στις δυο μορφολογικές διαδικασίες σχηματισμού λέξεων και κατά συνέπεια στον αντίστοιχο στρατηγικό σχεδιασμό για την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης των νηπίων μέσω στοχευμένων ομαδικών ή ατομικών παιγνιωδών δραστηριοτήτων προφορικού λόγου συμπληρωματικά προς τη φωνολογική του επίγνωση. Για την κρίσιμη ηλικία προτείνεται, αρχικά, η ενσωμάτωση στη διδασκαλία ασκήσεων που αποσκοπούν στο διαισθητικό τεμαχισμό λέξεων στα επιμέρους μορφήματα.

Η εκτίμηση αυτή ενισχύεται από την ύπαρξη αντίστοιχης ενδεικτικής δραστηριότητας για την πρώτη τάξη του δημοτικού στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2011) για την ελληνική γλώσσα για την πρωτοσχολική εκπαίδευση που όμως εφαρμόζεται σε περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων. Αντίθετα, καμία σχετική πρόβλεψη δεν περιλαμβάνεται στο ισχύον Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. του 2003. Πλεονέκτημα του συγκεκριμένου Α.Π.Σ. (2003) αποτελεί η πρόθεση συστηματικής παρουσίασης των κανόνων της παραγωγής και της σύνθεσης επαγωγικά μέσω παραδειγμάτων από ποικίλα κείμενα σε συνδυασμό με τη

---

[8] Ο 'γραμματισμός' ορίζεται ως η ικανότητα παραγωγής και κατανόησης, κριτικής αξιολόγησης και ερμηνείας διαφόρων ειδών γραπτού λόγου προκειμένου ο μαθητής να ασκεί μέσω αυτών έλεγχο στο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον του (Χατζησαββίδης, 2002). Με τον όρο 'αναδυόμενος γραμματισμός' ορίζονται όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που συμβάλλουν στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής κατά την προσχολική ηλικία και πριν την έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας (Τάφα, 2001).

λειτουργία τους σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα κατά τη φοίτηση των μαθητών στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του σχολείου. Επικουρικά λειτουργεί η θεωρητική προσπέλαση των δυο μορφολογικών διαδικασιών στο εγχειρίδιο της γραμματικής για τις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού με γλωσσικούς κανόνες διατυπωμένους με απλότητα (Φιλιππάκη-Warburton και συν., 2011: 203-207) στο οποίο, όμως, είναι ασαφής η ένταξη της προθηματοποίησης στην παραγωγή ή στη σύνθεση, γεγονός που ενδέχεται να προκαλέσει σύγχυση τόσο κατά τη διδασκαλία στο δημοτικό όσο και σε μεγαλύτερες βαθμίδες. Η μοναδική αναφορά στις δυο μορφολογικές διαδικασίες στο διδακτικό εγχειρίδιο της πρώτης τάξης είναι αδρομερής και αφορά μια πρώτη επαφή με τις οικογένειες λέξεων[9] και την επισήμανση σύνθετων λέξεων[10] όπως και στη δευτέρα δημοτικού[11]. Η πρώτη επαφή των μαθητών με τη σύνθεση τυπικά πραγματοποιείται στην τρίτη και τετάρτη τάξη μέσω ασκήσεων εντοπισμού στα κείμενα, ανάλυσης και σχηματισμού ελάχιστων παραδειγμάτων σύνθετων λέξεων χωρίς όμως ρητή αναφορά στη δομή των λέξεων και στους κανόνες σχηματισμού τους. Λιγότερες ασκήσεις είναι αφιερωμένες στην παραγωγή η οποία δεν διδάσκεται συστηματικά εκτός ίσως από την αναφορά στην παραγωγή ρημάτων από ονόματα στην τετάρτη τάξη[12]. Συστηματική διδασκαλία της σύνθεσης[13], αντίθετα, επιχειρείται στην πέμπτη δημοτικού, ενώ στο εγχειρίδιο της έκτης τα σύνθετα και τα παράγωγα λεξήματα συνυπάρχουν και δεν διακρίνονται στις σχετικές ασκήσεις προκειμένου, προφανώς, να εμπεδωθούν παράλληλα και οι δυο διαδικασίες σχηματισμού νέων λέξεων. Εξ αυτών προκύπτει ανακολουθία μεταξύ των θεωρητικών αρχών του Α.Π.Σ. και της εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη, καθώς το εγχείρημα χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα η οποία αναιρεί οποιαδήποτε πιθανότητα συνειδητοποίησης και εμπέδωσης των φαινομένων από τα παιδιά αφήνοντας στη διακριτική ευχέρεια του διδάσκοντος την πρωτοβουλία για εμβάθυνση. Ταυτόχρονα, ενώ η μορφολογική κατάκτηση αναμένεται να έχει ολοκληρωθεί ως τα επτά χρόνια του παιδιού (Ingram, 1989), παραδόξως οι τελευταίες τάξεις του δημοτικού και όχι νωρίτερα επιλέγονται ως οι πλέον κατάλληλες για τη διδασκαλία των φαινομένων, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη των παιδιών στο σημασιολογικό επίπεδο και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους.

Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην αντίληψη / κατανόηση και παραγωγή παράγωγων και σύνθετων λέξεων, ιδιαιτέρως των πολυμορφηματικών και σημασιολογικά αδιαφανών λέξεων, όπως προκύπτει από έρευνες (Anglin, 1993), μόνο τρεις από τις δέκα συνολικά ενότητες του εγχειριδίου της νεοελληνικής γλώσσας για την πρώτη τάξη του γυμνασίου[14] εστιάζουν στη διδασκαλία της παραγωγής ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων αντίστοιχα. Παράλληλα, στην τέταρτη ενότητα της ίδιας τάξης ορίζονται από μορφολογικής άποψης η παραγωγή και η σύνθεση. Πιο συγκεκριμένα, η παραγωγή θεωρείται ότι παίρνει τη μορφή κυρίως επιθηματοποίησης, ενώ η σύνθεση παίρνει τη μορφή κυρίως προθηματοποίησης ή συνδυασμού θεμάτων. Σε αντίθεση προς όλες τις προηγούμενες, έντυπες και ηλεκτρονικές, εκδόσεις του σχολικού εγχειριδίου του μαθητή και της πρώτης και της δευτέρας τάξης, στις οποίες η προθηματοποίηση αντιμετωπιζόταν ως διαδικασία παραγωγής νέων λέξεων, στη φετινή μόλις έκδοση η συγκεκριμένη διαδικασία χαρακτηρίζεται ως μέθοδος σύνθεσης. Με τον τρόπο αυτό τα βιβλία του μαθητή ευθυγραμμίζονται με το Α.Π.Σ. (2011, 38) και με το εγχειρίδιο γραμματικής της νε γλώσσας[15] για το γυμνάσιο (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2012) ώστε να αρθεί η παρατηρούμενη μέχρι πρότινος ασυμφωνία.[16] Σύγχυση, ωστόσο, τόσο στους μαθητές όσο και

---

[9] Στην 3η και 9η ενότητα.
[10] Στην 6η ενότητα.
[11] Στις ενότητες 15η, 17η και 19η προσεγγίζονται τα παρατακτικά σύνθετα και τα παράγωγα ρήματα.
[12] Στην 4η ενότητα, όπου και εντοπίζεται και η μοναδική θεωρητική αναφορά στη διαδικασία.
[13] Βλ. ενότητες 1η, 2η, 6η, 9η, 10η, 13η και 15η του σχολικού εγχειριδίου της πέμπτης δημοτικού.
[14] Βλ. ενότητες 4η, 5η και 6η.
[15] Βλ. τέταρτο κεφάλαιο για την παραγωγή και τη σύνθεση, και παρά τη σχετική διευκρίνιση στο τέλος της σχετικής παραγράφου.
[16] Βλ. σχετική τροποποίηση στα διαδραστικά σχολικά βιβλία του μαθητή στο Ψηφιακό σχολείο όσον αφορά το εγχειρίδιο μόνο της πρώτης όχι όμως και της δευτέρας γυμνασίου.

στους διδάσκοντες ενδέχεται να προκαλεί η προσθήκη σχολίου ότι η χρήση προθημάτων για το σχηματισμό νέων λέξεων δεν υπάγεται αποκλειστικά στη σύνθεση αλλά και στη μορφολογική διαδικασία της παραγωγής, σύμφωνα με ορισμένες προσεγγίσεις της γλώσσας, κυρίως γλωσσολογικές (Ράλλη, 2005˙ Ράλλη, 2007). Επιπρόσθετα, η παραγωγή λέξεων με αχώριστα μόρια, δηλαδή προθέσεις και άκλιτες λέξεις, και τα παράγωγα επιρρήματα[17] εντάσσονται στη διδακτέα ύλη της δευτέρας γυμνασίου στερώντας την αίσθηση της συνοχής σε μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο και μη λαμβάνοντας υπόψη τα ηλικιακά και γνωστικά δεδομένα της μορφολογικής επίγνωσης. Το φαινόμενο της σύνθεσης διδάσκεται διεξοδικά μόνο στη δευτέρα γυμνασίου, καθώς τέσσερεις[18] από τις εννέα συνολικά ενότητες επικεντρώνονται στη σημασιολογική κατηγοριοποίηση των σύνθετων λέξεων, στο μέρος του λόγου στο οποίο ανήκει το πρώτο ή το δεύτερο συνθετικό και στις παρασύνθετες λέξεις και τα πολυλεκτικά σύνθετα αντίστοιχα. Στην τρίτη τάξη ασκήσεις εμπέδωσης των δυο διαδικασιών εντοπίζονται σποραδικά[19] με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η συνολική θεώρηση και εμπέδωση των φαινομένων παρά τις διατυπωμένες επιδιώξεις των Α.Π.Σ. του 2003 και 2011.

Είναι σαφές ότι, συνολικά, η προσπέλαση και η επεξεργασία της παραγωγής και της σύνθεσης λέξεων επαναλαμβάνεται περιοδικά, καθώς τα φαινόμενα επανέρχονται κατά τη διάρκεια των μαθησιακών διεργασιών και δεν διδάσκονται αποπλαισιωμένα αλλά μέσα στα υπό εξέταση κείμενα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Προτείνεται να διδάσκονται συστηματικά νωρίτερα από ό,τι στο ισχύον χρονοδιάγραμμα πρώτα τα παραγωγικά προθήματα και στη συνέχεια τα επιθήματα ομαδοποιημένα ανά κατηγορίες, σύμφωνα με τα κριτήρια της κανονικότητας, της διαφάνειας, της παραγωγικότητας, οι οποίες διευκολύνουν τη διδασκαλία, και έπειτα τα μορφήματα που αξιοποιούνται ως βάσεις για το σχηματισμό σύνθετων λέξεων είτε απλών είτε πιο σύνθετων μορφολογικά. Χωρίς να παραγκωνιστεί ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της (διδασκαλίας της) γλώσσας ως απώτερος στόχος των ισχυόντων Α.Π.Σ. θα ήταν θεμιτή η υιοθέτηση ενός ενδιάμεσου - μικτού τύπου αναλυτικού προγράμματος και η έμφαση στα δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας με την προσθήκη περισσότερων, κλιμακούμενης δυσκολίας και περισσότερο σαφών και εστιασμένων δραστηριοτήτων δομικού τύπου όσον αφορά τη διευκόλυνση της κατάκτησης ως τα επτά και της εκμάθησης των δυο μορφολογικών διαδικασιών και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Μανωλίτσης, Γ. (2004). 'Γνώση γραμμάτων και φωνολογική επίγνωση: μία έρευνα συσχέτισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας'. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία,* σσ. 53-67. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μανωλίτσης, Γ. (2006). 'Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής της. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.*, σσ. 282-293. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Νέα Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου - 1ο και 2ο μέρος -, Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας & λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο) Αθήνα 2011. Ηλεκτρονικώς διαθέσιμα στον κόμβο του Ψηφιακού Σχολείου (http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php). Προσπελάστηκαν στις 30-5-2014.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Έκδοση συγγραφέα.

---

[17] Βλ. ενότητες 1η και 7η.

[18] Βλ. ενότητες 2η, 3η, 5η, και 8η.

[19] Όσον αφορά το βιβλίο του μαθητή μόνο στην 5η ενότητα και πιο συχνά στο τετράδιο εργασιών.

Προεδρικό Διάταγμα 476/1980 (ΦΕΚ 132/τ. Α΄/22-5-80). *Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου*.

Προεδρικό Διάταγμα 583/1982 (ΦΕΚ 107/ τ. Α΄/ 31-8-1982). *Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των Α΄ και Β΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου*.

Προεδρικό Διάταγμα 528/1984 (ΦΕΚ 185/ τ. Α΄/ 28-11-1984). *Αναλυτικό πρόγραμμα μαθηματικών Δ΄ και Ε΄ τάξεων και νεοελληνικής γλώσσας Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου, τροποποίηση και συμπλήρωση του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος μελέτης περιβάλλοντος της Β΄ τάξης και εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου*.

Προεδρικό Διάταγμα 438/1985 (ΦΕΚ 158/ τ. Α΄/ 19-9-1985). *Ωρολόγιο και Αναλυτικό πρόγραμμα Γυμνασίων*.

Προεδρικό Διάταγμα 486/1989 (ΦΕΚ 208/ τ. Α΄/ 26-9-1989). *Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής*.

Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ράλλη, Α. (2007). *Η Σύνθεση Λέξεων. Διαγλωσσική Μορφολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζακώστα, Μ. & Δ. Μανωλά (2012). 'Κατανόηση και παραγωγή σύνθετων από παιδιά προσχολικής ηλικίας: διδακτικές προεκτάσεις'. Στο Μαλαφάντης, Κ.Δ., Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτσης, Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρίας – Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, τ. 2., σσ. 1119-1130. Αθήνα: Διάδραση.

Υπουργική Απόφαση Γ1/58 (ΦΕΚ 93/τ. Β΄/10-2-1999). *Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-δημοτική Εκπαίδευση - Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο*.

Υπουργική Απόφαση Γ2/1088 (ΦΕΚ 561/τ. Β΄/6-5-1999). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Γλωσσική Διδασκαλία» στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*.

Υπουργική Απόφαση Γ2/21072α (ΦΕΚ 303/τ. Β΄/13-3-2003*). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου*: *α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος.*

Υπουργική Απόφαση Γ2/21072β (ΦΕΚ 304/τ. Β΄/13-3-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Φυσικής, Χημείας), Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων.*

Φιλιππάκη – Warburton, Ε., Μ. Γεωργιαφέντη, Γ. Κοτζόγλου, Μ. Λουκά (2011). *Γραμματική Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζησαββίδης, Σ. & Α. Χατζησαββίδου (2012). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας α΄, β΄, γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Anglin, J. (1993). 'Vocabulary Development: A Morphological Analysis', *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58,* pp. 1-166.

Bradley, L. & P. Bryant (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Carlisle, J. (2000). 'Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading'. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12: pp. 169-190.

Carlisle, J. (2003). 'Morphology matters in learning to read: A commentary'. *Reading Psychology*, *24,* pp. 291-322.

Carlisle, J. & D. Nomanbhoy (1993). 'Phonological and morphological awareness in first graders'. *Applied Psycholinguistics, 14,* pp. 177-195.

Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development.* London: Harvester Wheatsheaf.

Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition. Method, Description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jackendoff, R. (1993). *Patterns in the Mind. Language and Human Nature*. London: Harvester Wheatsheaf.

Kuo, L. & R. Anderson (2006). 'Morphological awareness and learning to read: a cross-language perspective'. *Educational Psychologist, 41*, pp. 161-180.

Nunes, T. & P. Bryant (2006). *Improving literacy by teaching morphemes*. Oxon, UK: Routledge.

Διαπολιτισμικές δεξιότητες: είναι άραγε η γνώση με τη μεγαλύτερη αξία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό και διεθνές περιβάλλον;

Δρ. Σοφία ΚΙΤΣΟΥ

Περίληψη
Οι γλωσσικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που προέκυψαν με τις πολιτικές αλλαγές της δεκαετίας του ’90 και την αθρόα εισροή μεταναστών στην Ελλάδα είχαν ως αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό μας σύστημα να αντιμετωπίσει πολλά προβλήματα και να έρθει στο προσκήνιο το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι συζητήσεις για την ανάγκη αναμόρφωσης και εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προχωρώντας σε μεταρρυθμίσεις κατέληξαν στη θέσπιση του Νόμου 2413/1996 ο οποίος θεμελίωσε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και σήμανε την ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων. Ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Η αλήθεια όμως είναι ότι όχι μόνο τα διαπολιτισμικά σχολεία αλλά και τα υπόλοιπα σχολεία όπως και η ελληνική κοινωνία είναι ούτως ή άλλως πολυπολιτισμικά. Υπάρχει όμως διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα; Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υιοθετούν την διαπολιτισμική προσέγγιση; Υπάρχει το κατάλληλο μαθησιακό υλικό για τους μαθητές της πολυπολιτισμικής σήμερα σχολικής μονάδας; Με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μήπως είναι ευκαιρία να αποτυπωθούν οι ανάγκες της; Είναι άραγε η διαπολιτισμική γνώση το εφόδιο με τη μεγαλύτερη αξία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης;

Abstract
The linguistic, cultural and educational needs brought about by the political changes of the ’90s when massive waves of migrant populations entered Greece made the Greek educational system face a lot of problems and foregrounded the issue of intercultural education. Discussions about the need for reform and modernization of the Greek educational system led to the establishment of the Law 2413/1996 which set the foundations for intercultural education in Greece and meant the establishment of intercultural schools. The purpose of intercultural education is the organization and running of primary and secondary education school units which provide education to students with educational, social or cultural particularities. The truth is that not only intercultural schools but also mainstream schools as well as the whole Greek society are by all means multicultural. Is there such thing as intercultural education in Greece? Do the current primary and secondary education curricula adopt an intercultural approach? Are the learning materials suitable for the students of the presently multicultural school units? Does the implementation of the school self-evaluation bring an opportunity to identify the needs of the multicultural Greek schools? Is the intercultural knowledge the knowledge of most worth in the globalization era?

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το ελληνικό σχολείο σήμερα είναι πολυπολιτισμικό. Από τα τέλη της δεκαετίας του ’80 και τις αρχές της δεκαετίας ’90, η ελληνική κοινωνία, η οποία θεωρούσε τον εαυτό της πολιτισμικά ομοιογενή, άρχισε να δέχεται μαζικά ρεύματα παλιννοστούντων (Ελληνοποντίων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και Βορειοηπειρωτών από την Αλβανία) καθώς και αλλοδαπών, κυρίως οικονομικούς και πολιτικούς μετανάστες από τα Βαλκάνια, τις χώρες της ανατολικής Ευρώπης και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τη Μέση και Άπω Ανατολή και την Αφρική και να μεταβάλλεται η σύνθεσή της (Κεσίδου, 2008: 21). Η πολιτισμική, όμως, ανομοιογένεια δεν είναι πρόσφατο φαινόμενο για την ελληνική κοινωνία αφού μειονότητες, είτε θρησκευτικές είτε πολιτισμικές, ζούσαν ήδη στον ελλαδικό χώρο (μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη, Ρομά, Εβραίοι κ.λπ.).

Στις μέρες μας, η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης και η δημιουργία υπερεθνικών οντοτήτων, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ευνοούν και ενισχύουν την μετακίνηση εκατομμυρίων ανθρώπων για αναζήτηση καλύτερων οικονομικών ευκαιριών και συνθηκών ζωής (Μάρκου, 2010: 105). Σε παγκόσμιο επίπεδο, υπάρχει σημαντική αύξηση στη μετακίνηση ποικίλων πληθυσμιακών ομάδων, οι οποίες, εκτός από τις παραδοσιακές χώρες υποδοχής, κατευθύνονται και σε άλλες χώρες, μεταξύ αυτών και στη χώρα μας (Ευαγγέλου, 2007: 23), η οποία, λόγω της ιδιαίτερης γεωπολιτικής της θέσης, δεν μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από τις συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών αφού αποτελεί σταυροδρόμι ανάμεσα στη Δύση και στην Ανατολή (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 15). Τα τελευταία δε χρόνια εμφανίζει όλο και μεγαλύτερο δυναμισμό ως πηγή μετανάστευσης για τη χώρα μας η Ασιατική ήπειρος. Το σίγουρο είναι ότι τόσο η παγκοσμιοποίηση όσο και η συνεχώς αυξανόμενη ροή της (λαθρο)μετανάστευσης (η οποία δεν φαίνεται να υποχωρεί στο ορατό μέλλον) έχουν μετασχηματίσει και θα συνεχίσουν να μετασχηματίζουν την σύγχρονη ελληνική κοινωνία σε πολυπολιτισμική. Ο πολυπολιτισμικός της χαρακτήρας αντανακλάται φυσικά και στη δημογραφική σύνθεση των σχολείων της με το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών να «ανέρχεται στο 8,1% του συνολικού πληθυσμού, ποσοστό που κατατάσσει την χώρα μας στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τα υψηλότερα ποσοστά αλλοδαπών στον πληθυσμό της» (Μάρκου, 2010: 30).

Η αθρόα προσέλευση μαθητών με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά στα σχολεία των χωρών υποδοχής και ιδιαίτερα των χωρών εκείνων που δεν είχαν προετοιμαστεί έγκαιρα για την εκπαίδευσή τους, όπως είναι η Ελλάδα, έχει εγείρει σοβαρά ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και η συνεκπαίδευση ετερογενών γλωσσικά και πολιτισμικά μαθητών έχει διαμορφώσει μια νέα πραγματικότητα για τη δομή και τη λειτουργία του ελληνικού σχολείου που καθιστά αναγκαία την προσαρμογή του στα νέα δεδομένα, θέτοντας ταυτόχρονα απαιτήσεις και αμφισβητώντας την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Ευσταθίου, 2008: 29). Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η σχολική αποτυχία και η διαρροή αποτελούν δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων για τη σχολική (υπο)επίδοση προκύπτει ότι υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις γηγενών και αλλόφωνων μαθητών, διαφορές που κάποιοι τις ερμηνεύουν απλά ως πρόβλημα των αλλοδαπών μαθητών και τείνουν να αγνοούν τη σημασία της αλληλεπίδρασης των διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά τη μάθηση ενώ άλλοι εντοπίζουν ως αιτιακούς παράγοντες, το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, την οικογένεια και το σχολείο και αναφέρονται σε πρακτικές και πολιτικές που ακολουθούνται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής για τους αλλοδαπούς μαθητές, όπως είναι τα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά εγχειρίδια (Ευαγγέλου, 2007: 367-369).

Βασική συνισταμένη των απαιτήσεων για ένα νέο σχολείο είναι η απόκτηση καινούργιων δεξιοτήτων και ο εμπλουτισμός ή αλλαγή των υφιστάμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ). Αν ο βασικός σκοπός της αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η βελτίωση της διδασκαλίας-μάθησης (του παρεχόμενου, δηλαδή, εκπαιδευτικού έργου) και η αποτελεσματικότερη ανάπτυξη του μαθητή, τότε ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων είναι αναπόφευκτη και απαραίτητη προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των μαθητών του σύγχρονου πολυπολιτισμικού ελληνικού σχολείου αλλά και της κοινωνίας (Κουτσελίνη, 2001: 5).

2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ. ΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Φυσικά κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι πριν την εκπόνηση ενός νέου αναλυτικού προγράμματος είναι απαραίτητη, όπως υποστηρίζει ο Kaufman (στο Φλουρής,

2008: 53-55), μια συστηματική διερεύνηση των αναγκών της κοινωνίας, των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία αυτή που ονομάζεται «αξιολόγηση αναγκών» (needs assessment) εξετάζει τη διαφορά ανάμεσα στο «τι υπάρχει, σε σχέση με το τι πρέπει να υπάρχει» (Φλουρής, 2008: 53-55). Η διαδικασία αυτή του προσδιορισμού των αναγκών που μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορα μέσα (ερωτηματολόγια κ.λπ.), των οποίων η παρουσίαση είναι έξω από τα πλαίσια της παρούσας εισήγησης, περιλαμβάνει και μια δεύτερη φάση κατά την οποία «αναλύονται οι υπάρχουσες ανάγκες και τοποθετούνται οι σκοποί, οι οποίοι οδηγούν στην ικανοποίηση των αναγκών που εξακριβώθηκε ότι υπάρχουν» (Φλουρής, 2008: 56).

Οι σκοποί που επιδιώκονται από τα αναλυτικά προγράμματα βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το γενικότερο ιδεολογικό, φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό υπόβαθρο του κράτους, στο οποίο θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα αυτό και εκφράζουν τις απόψεις εκείνων που κατέχουν την εξουσία, ως προς τη μορφή της κοινωνίας και το είδος της ανάπτυξης που θέλουν να επιτευχθεί. Οι εκπαιδευτικοί σκοποί, σύμφωνα με τους Gagne και Briggs, είναι «δηλώσεις που φανερώνουν τα αποτελέσματα της αγωγής και διδασκαλίας» και αποτελούν «έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας, η οποία χαράζει την κατεύθυνση που θα ακολουθηθεί, για να ικανοποιηθούν οι εθνικές και οι άλλες ανάγκες, και τις προτεραιότητες που δίνονται για να εξασφαλιστούν τα εθνικά συμφέροντα και να αξιοποιηθούν οι φυσικοί και άλλοι πόροι όσο το δυνατόν καλύτερα και γενικά για να αναπτυχθούν τα άτομα ως προσωπικότητες» (Φλουρής, 2008: 79-80). Οι σκοποί των αναλυτικών προγραμμάτων στηρίζονται στο γενικότερο σκοπό της παιδείας όπως αυτός, ως επί το πλείστον, καταγράφεται στο σύνταγμα μιας χώρας. Στην Ελλάδα ο σκοπός της παιδείας καθορίζεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος: «Η Παιδεία αποτελεί βασικήν αποστολήν του Κράτους, έχει δε ως σκοπόν την ηθικήν, επαγγελματικήν και φυσικήν αγωγήν των Ελλήνων, την ανάπτυξιν της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και την διάπλασιν ατόμων ως ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών». Ο σκοπός δε της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Ν. 1566/85 (άρθρο 1, §1), είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν αρμονικά».

Η ανάγκη διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας που προέκυψε από τη ραγδαία δημογραφική μεταβολή με την άφιξη των μεταναστών και των παλιννοστούντων, που περιγράψαμε παραπάνω, οδήγησε την ελληνική πολιτεία να μετατρέψει τις σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούσε σημαντικός αριθμός μαθητών με «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με τη θέσπιση του Νόμου 2413/1996 (ΦΕΚ 124 τ.Α΄/17-6-1996) καθιερώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, σκοπός της οποίας είναι «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους (βλ. Άρθρο 34). Με απόφαση μάλιστα του Υπουργού Παιδείας και ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη του καταργηθέντος πλέον Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε) στα σχολεία αυτά μπορεί να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη (βλ. Άρθρο 35). Παρά το γεγονός ότι το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει την ευελιξία του προγράμματος, το ελληνικό σχολείο επικέντρωσε την προσπάθειά του στην ταχεία εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές μέσα από δομές όπως οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Νικολάου, 2008: 44). Η αλήθεια, όμως, είναι ότι όχι μόνο τα διαπολιτισμικά σχολεία αλλά και τα υπόλοιπα σχολεία όπως και η ελληνική κοινωνία είναι ούτως ή άλλως πολυπολιτισμικά.

Το 2003 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επεξεργάστηκε και παρέδωσε το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο βρίσκεται σε ισχύ μέχρι σήμερα. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

(Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για την υποχρεωτική εκπαίδευση (ΦΕΚ 303 τ.Β΄/13-3-2003), όπως ονομάστηκε, επιχείρησε αφενός να εξορθολογήσει το διδακτικό περιεχόμενο στις διάφορες βαθμίδες και τάξεις και αφετέρου να εισαγάγει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και τη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. εξειδικεύεται για κάθε τάξη και βαθμίδα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το οποίο προβλήθηκε ως καινοτόμο και πρωτοποριακό, σε ό,τι αφορά την πολυπολυτισμικότητα, προχωρά σε αρκετές παραδοχές. Πιο συγκεκριμένα στην εισαγωγή του, αναγνωρίζει ότι «τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, σε συνδυασμό με τη «μείωση» των αποστάσεων συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών». Γι' αυτό, πρεσβεύει ότι «πρέπει να ελαχιστοποιηθεί αφενός το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου η ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού». Στο πλαίσιο αυτό αναφέρεται ότι «στο νέο περιβάλλον που διαμορφώνεται είναι αναγκαία η υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από σεβασμό στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες» και γι' αυτό, το σχολείο πρέπει να εξασφαλίσει τις συνθήκες «που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητα του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια˙ μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις». «Η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας μεταβάλλεται συνεχώς εμπλουτιζόμενη με άτομα και φορείς διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων, με αποτέλεσμα την αύξηση της πολιτισμικής ποικιλότητας», πραγματικότητα, που σύμφωνα με τη ρητορική που αναπτύσσεται στο εισαγωγικό κείμενο, «επιβάλλει στον κάθε πολίτη να αποδέχεται και να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών του». Για την ομαλή δε κοινωνική ένταξη κάθε ατόμου θεωρείται απαραίτητη η «ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, «δεξιοτήτων «επικοινωνίας» με το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο μέσα από τη γνώση της μητρικής του γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών, όσο και μέσα από την ενημέρωσή του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων», ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να διατηρηθεί «η εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής» αφού αποτελεί «θέση όλων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης η προστασία της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας της εθνικής εκπαίδευσης και η αποδοχή των εθνικών ποικιλομορφιών» και «των στοιχείων εκείνων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή-αυριανού πολίτη».

Η ρητορική περί διαχείρισης της ετερότητας και της πολυπολιτισμικότητας, παρόλο που, όπως φαίνεται, από τα παραπάνω είναι έντονα παρούσα στα εισαγωγικά κείμενα του ισχύοντος Δ.Ε.Π.Π.Σ., είναι εμφανώς απούσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Όπως ισχυρίζεται ο Αγγελάκος (2011: 215), σε καμία από τις προτεινόμενες διαθεματικές και άλλες δραστηριότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας του Γυμνασίου δεν διαπιστώνεται η ύπαρξη διαπολιτισμικού προσανατολισμού. Αντίθετα, τα προγράμματα σπουδών της Ιστορίας παρουσιάζουν έναν ευρωπαϊκό και διεθνή προσανατολισμό μέσα από «εκσυγχρονισμένα εθνοκεντρικά πλαίσια θέασης της Ευρώπης και του κόσμου ή αναλώνονται σε ανάγνωση πινάκων, καθώς και σε ατέλειωτη συλλογή φωτογραφικού, λογοτεχνικού και άλλου πολιτισμικού υλικού» (Αγγελάκος, 2011: 217). Στο ίδιο πνεύμα, η Ελένη Σπαθάρη-Μπεγλίτη (2008: 117) υποστηρίζει ότι, ενώ το σχολικό εγχειρίδιο *Ιστορίες Ηροδότου* (Α΄ Γυμνασίου) μπορεί να αξιοποιηθεί ως διδακτικό υλικό για τη διαχείριση της ετερότητας, αυτό δεν προκύπτει άμεσα από τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους της συγγραφέως του, αλλά καταρχήν από την ίδια την οπτική του Ηροδότου. Το εγχειρίδιο συνοδεύεται από ένα βιβλίο για τον εκπαιδευτικό από το οποίο απουσιάζει ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός ενώ από τη διδακτέα ύλη τόσο της Ιστορίας του Γυμνασίου όσο και του Ηροδότου αποκλείονται τα αποσπάσματα που ευνοούν τη διαπολιτισμική προσέγγιση.

3. ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, υπάρχουν τέσσερις προσεγγίσεις: η **αφομοιωτική**, η **προσέγγιση της ενσωμάτωσης**, η **πολυπολιτισμική** και η **διαπολιτισμική προσέγγιση**. Σύμφωνα με την **αφομοιωτική** προσέγγιση, οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει να συμμορφωθούν με την κυρίαρχη κουλτούρα της χώρας υποδοχής και να ξεχάσουν τις ιδιαιτερότητες που τους διαφοροποιούν από την κυρίαρχη κουλτούρα. Ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή, πρέπει να μάθουν τη γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, προκειμένου να συμμετάσχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή. Αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικοί» μαθητές, οι οποίοι δεν γνωρίζουν καθόλου ή δεν γνωρίζουν καλά την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου και κατά συνέπεια αποτελούν προβληματική παραφωνία μέσα σε αυτό (Κεσίδου, 2008: 24-25). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας δεν προβλέπεται και η επίλυση του προβλήματος, σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, μπορεί να δοθεί μόνο με τη γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Η διατήρηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου τους αποτελεί κίνδυνο για την κοινωνική συνοχή και τη σταθερότητα της κοινωνίας, η οποία επιτυγχάνεται μόνο μέσα από τη γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια και ομοιομορφία. Το μοντέλο της αφομοίωσης στόχο έχει τον πολιτισμικό εγκλιματισμό (αφομοίωση) των ετερογενών εθνικά και πολιτισμικά μαθητών και την πλήρη κοινωνικοποίησή τους στην κοινή εθνική κουλτούρα (Μάρκου, 2010: 64). Πρόκειται για ένα καθαρά εθνοκεντρικό μοντέλο, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας μαθαίνουν να αγνοούν άλλους πολιτισμούς και να αναπτύσσουν στερεότυπα και καχυποψία για το διαφορετικό ενώ οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές οδηγούνται σε παθητικές ή αμυντικές έως και ακραία επιθετικές στάσεις ή συμπεριφορές (Κεσίδου, 2008: 25). Η παρουσία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δεν επιφέρει καμία αλλαγή στο κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολείο δεν προσαρμόζεται στα δεδομένα και τις ανάγκες των μαθητών αλλά οι μαθητές προσαρμόζονται σε αυτό (Κεσίδου, 2008: 25).

Η **προσέγγιση της ενσωμάτωσης** αποδέχεται εκείνα τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών που, παρά τις διαφορές τους με την κυρίαρχη κουλτούρα, δεν προσβάλλουν. Άλλωστε, ο ίδιος ο όρος ενσωμάτωση προϋποθέτει ότι οι αλλοδαποί μαθητές αναγνωρίζονται ως πολιτισμική ομάδα, η οποία επηρεάζει και επηρεάζεται από τον γηγενή πληθυσμό. Στο μοντέλο αυτό, δεν υπάρχει πλήρης αποκοπή από τις πολιτισμικές ρίζες, καθώς οι υπάρχουσες παραδόσεις τους μπορούν να αποτελούν μέρος της νέας ταυτότητας που αναπτύσσουν στη χώρα υποδοχής (Κεσίδου, 2008: 25). Οι παραδόσεις τους ενσωματώνονται στην κυρίαρχη κουλτούρα, τη νέα εθνική ταυτότητα. Το ίδιο συμβαίνει και με τις μητρικές τους γλώσσες, οι οποίες μπορούν να διατηρηθούν, ωστόσο τόσο οι άλλες εκφάνσεις του πολιτισμού τους όσο και οι μητρικές γλώσσες μπορούν να κάνουν την εμφάνισή τους μόνο στο πλαίσιο του ιδιωτικού και όχι του δημόσιου βίου (Κεσίδου, 2008: 25). Με άλλα λόγια, η πολιτισμική ετερότητα είναι αποδεκτή, στο βαθμό, που δεν αγγίζει τις βασικές δομές της κοινωνίας. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης υπερέχει του μοντέλου της αφομοίωσης επειδή επιτρέπει στις μειονότητες να διατηρήσουν τη δική τους κουλτούρα παρόλο που αυτή επισκιάζεται από την κυρίαρχη κουλτούρα. Το σχολείο, όμως, παραμένει κατά βάση μονοπολιτισμικό. Ακόμα και αν το Α.Π.Σ. περιλαμβάνει στοιχεία της κουλτούρας των μειονοτήτων, αυτά επιλέγονται σύμφωνα με τα πρότυπα και τα κριτήρια της κυρίαρχης κουλτούρας. Ο στόχος είναι η καλύτερη ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών και όχι η πολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα σε όλους τους μαθητές. Επίσης, λαμβάνονται υποστηρικτικά μέτρα για την καλύτερη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου από τους μειονοτικούς μαθητές (Κεσίδου, 2008: 25).

Η **πολυπολιτισμική προσέγγιση** προέκυψε τη δεκαετία του 1970 όταν έγινε φανερό ότι τόσο η αφομοίωση όσο και ενσωμάτωση δεν είχαν θετικά αποτελέσματα. Το αντίθετο, παρά τις προσπάθειες που γίνονταν, τα προβλήματα παρέμεναν και διαιωνίζονταν. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση «βασίζεται στη λογική ότι η προσδοκώμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθει, εάν δοθεί σε όλους τους πολιτισμούς που διαβιούν σε μια κοινωνία η δυνατότητα

να αναπτύσσονται ισότιμα» (Κεσίδου, 2008: 26). Συγκεκριμένα, επισημαίνεται η αναγκαιότητα για σεβασμό της ελευθερίας του κάθε μαθητή να μορφώνεται στη μητρική του γλώσσα και με βάση το δικό του υπόβαθρο (Κεσίδου, 2008: 26). Με τον τρόπο, όμως, αυτό μπορούν να δημιουργηθούν ξεχωριστά σχολεία ή προγράμματα για κάθε ομάδα του σχολικού πληθυσμού (Κεσίδου, 2008: 26). Το μειονέκτημα, βασικά, είναι, ότι οι πολιτισμοί με τον τρόπο αυτόν, αναπτύσσονται παράλληλα, χωρίς την απαιτούμενη αλληλεπίδραση, δημιουργούνται, δηλαδή, κατά κάποιον τρόπο «παράλληλες κοινωνίες» μέσα στην κοινωνία, με αποτέλεσμα τελικά να μην επιτυγχάνεται το αίτημα για κοινωνική συνοχή (Κεσίδου, 2008: 26).

Η **διαπολιτισμική προσέγγιση** στην εκπαίδευση εισήχθη τη δεκαετία του 1980 στην Ευρώπη. Είναι το πιο δημοκρατικό μοντέλο από όλα τα προηγούμενα επειδή προωθεί τη διαλεκτική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Βασίζεται στις αρχές της ισότητας όλων των πολιτισμών, την αμοιβαία κατανόηση, την ενσυναίσθηση, την ανοχή και το σεβασμό για την ετερότητα του Άλλου, την αλληλεγγύη και την εξάλειψη των εθνικών και ρατσιστικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Σε σύγκριση με τα άλλα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας που αναφέρθηκαν, το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι το πιο ολοκληρωμένο επειδή δίνει έμφαση στη σημασία της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της κατανόησης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Είναι σύμφωνο με τις δημοκρατικές αρχές. Δίνει έμφαση στην πολιτισμική πολυμορφία και προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν μέσα από τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες. Η πολιτισμική ταυτότητα κάθε ομάδας με συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά είναι ένας δυναμικός παράγοντας για την κουλτούρα μιας χώρας όπως και για την παγκόσμια κουλτούρα.

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ., παρά τις θεωρητικές διαβεβαιώσεις για το αντίθετο, δεν καταφέρνει να ακολουθήσει τις κοινωνικές εξελίξεις και να προσαρμοστεί στα δεδομένα της εποχής. Δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί διαπολιτισμικό αφού αγνοεί τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, γεγονός που υποκρύπτει τις αφομοιωτικές του τάσεις και το μονοπολιτισμικό του προσανατολισμό. Μάλιστα, η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας δεν έχει ενσωματωθεί ούτε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα δημοτικά σχολεία ούτε καν σε αυτά που χαρακτηρίζονται διαπολιτισμικά (Ευαγγέλου, 2007: 169). Η μητρική γλώσσα δεν διδάσκεται ούτε στα Φροντιστηριακά Τμήματα των διαπολιτισμικών σχολείων παρά τη δυνατότητα που τους δίνει η αριθ. Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1789 τ.Β΄/28-9-1999), η οποία μάλιστα προβλέπει και την πρόσληψη αλλοδαπών εκπαιδευτικών που αποδεδειγμένα γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, όσο και την ελληνική (Ευαγγέλου, 2007: 169). Επιπλέον, στο πλαίσιο των κανονικών τάξεων η διδασκαλία της ελληνικής στους αλλοδαπούς μαθητές πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο που διδάσκεται στους Έλληνες μαθητές, δηλαδή, ως πρώτη και όχι ως δεύτερη γλώσσα. Το ίδιο ισχύει και για την αξιολόγησή τους: δεν προβλέπονται διαφοροποιημένοι τρόποι αξιολόγησης των αλλόγλωσσων μαθητών. Η καθημερινή παιδαγωγική πρακτική μοιάζει, δηλαδή, να απευθύνεται σε «ένα υποτιθέμενο ομοιογενές κοινό» (Ανδρούσου, 1996: 17). Ο πολιτισμός και η ιστορία των αλλοδαπών μαθητών δεν έχουν θέση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Η μάθηση για τους άλλους πολιτισμούς περιορίζεται σε υλικά αντικείμενα όπως φαγητό, ενδυμασία, μουσική κ.λπ. και δεν καταπιάνεται με τις θεμελιώδεις πολιτισμικές πεποιθήσεις ή αξίες (Ευαγγέλου, 2007: 126). Τα περιεχόμενα και οι εικόνες των διδακτικών εγχειριδίων ακόμη και σε μαθήματα που θεωρούνται ουδέτερα σε ό,τι αφορά την πολιτισμική και ιδεολογική τους φόρτιση όπως οι Φυσικές Επιστήμες αποσιωπούν το γεγονός ότι οι επιστήμες δεν εξελίχθηκαν από ένα μόνο πολιτισμό (Ευαγγέλου, 2007: 115).

4. ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ Ή ΑΛΛΑΓΗ ΤΩΝ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ;

Η παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο δυστυχώς δεν έχει επιφέρει καμία αλλαγή στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο παραμένει

μονοπολιτισμικό. Ως εκ τούτου είναι αναγκαία είτε η διαπολιτισμική διεύρυνση των υφισταμένων Α.Π.Σ. ή ακόμη καλύτερα η άμεση αντικατάστασή τους με νέα διαπολιτισμικά προγράμματα, τα οποία φυσικά θα συνοδεύονται και από νέα, ανάλογα διδακτικά εγχειρίδια. Η διαπολιτισμική προοπτική πρέπει να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος (Κεσίδου, 2008: 31) καθώς τα διαπολιτισμικά Α.Π.Σ δεν μετριάζουν τους ακαδημαϊκούς στόχους αλλά τους ενισχύουν καθιστώντας το περιεχόμενό τους περισσότερο ενδιαφέρον σε όλους τους μαθητές αφού αξιοποιούν το μορφωτικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Ευαγγέλου, 2007: 119). Επιπλέον, τα διαπολιτισμικά Α.Π.Σ όχι μόνο ανταποκρίνονται στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού σήμερα ελληνικού σχολείου αλλά προετοιμάζουν τους μαθητές για μελλοντικές καταστάσεις (κινητικότητα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και του διεθνούς περιβάλλοντος για σπουδές, εργασία κ.λπ.)

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι **η διαμόρφωση διαπολιτισμικών προσωπικοτήτων**. Συνδέεται άμεσα με τη **διπολιτισμική** και τη **δίγλωσση** εκπαίδευση για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Κεσίδου, 2008: 30). Στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρίσκεται τόσο η εκμάθηση της δεύτερης όσο και της μητρικής γλώσσας (Κεσίδου, 2008: 24). Έχει ως αφετηρία και ως στόχο τον **διαπολιτισμό**, τον ενδιάμεσο εκείνο πολιτισμό που οι μαθητές φορείς διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου αναπτύσσουν, καθώς δέχονται επιρροές από δύο πολιτισμούς, εκείνον της χώρας υποδοχής και εκείνον της χώρας καταγωγής και, ο οποίος, βάσει του αξιώματος της ισοτιμίας των πολιτισμών, είναι ισότιμος με τους άλλους δύο εμπλεκόμενους πολιτισμούς. Η δίγλωσση εκπαίδευση παίζει ρόλο για την ανάπτυξη μιας υγιούς διπολιτισμικής ταυτότητας. Για το σκοπό αυτό πρέπει, εκτός από την εκμάθηση της κυρίαρχης δεύτερης γλώσσας (δηλαδή της γλώσσας του σχολείου), στο αναλυτικό πρόγραμμα να περιληφθεί και η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών αυτών είτε ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο είτε και ως μέσο διδασκαλίας (Κεσίδου, 2008: 30).

Η διατήρηση και εκμάθηση της μητρικής γλώσσας είναι απαραίτητη αφού η μητρική γλώσσα αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η δεύτερη γλώσσα. Η καλή εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι μείζονος σημασίας αφού, σύμφωνα με την Κεσίδου (2008: 33), η ενδεχόμενη γλωσσική περιθωριοποίηση και η συνακόλουθη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε σχολική διαρροή και στη μελλοντική κοινωνική και οικονομική τους περιθωριοποίηση. Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) είναι να ενθαρρύνει την πολυγλωσσία και την εκμάθηση όσο το δυνατόν περισσότερων ευρωπαϊκών γλωσσών από τους πολίτες της Ένωσης, τόσο για λόγους επαγγελματικής και προσωπικής κινητικότητας μέσα στην ενιαία της αγορά, όσο και ως ένα μέσον για διαπολιτισμικές επαφές και αμοιβαία κατανόηση. Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης το 2002, οι αρχηγοί των κρατών και των κυβερνήσεων αναγνώρισαν την ανάγκη ανάληψης δράσης, τόσο από την Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και από τα κράτη-μέλη για τη βελτίωση της εκμάθησης των γλωσσών, ιδίως μέσω της διδασκαλίας τουλάχιστον δύο γλωσσών πέραν της μητρικής από όλους από πολύ νεαρή ηλικία. Στο πλαίσιο αυτό, ακούγεται ως παράδοξο η απώλεια της μητρικής γλώσσας σε μια εποχή όπου η απόκτηση επάρκειας στη χρήση δύο γλωσσών θεωρείται απαραίτητη για να ανταποκριθεί κανείς με επιτυχία στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής.

Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κράτους-μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει ως τελικό ζητούμενο τη διαμόρφωση της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη, του ανθρώπου, δηλαδή, που θα έχει τις γνώσεις, γενικές και ειδικές, τις στάσεις και τις δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να συμβιεί, να συνεργάζεται και να δημιουργεί στην κοινότητα, διατηρώντας την εθνική του συνείδηση, όχι αποκλειστικά αλλά επικοινωνιακά, σεβόμενος την πολυμορφία και την ιδιαιτερότητα (Κουτσελίνη, 2001: 242, 244). Η οικονομική κρίση που διήλθε η Ε.Ε. επιβεβαίωσε περισσότερο από ποτέ τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την καταπολέμηση των αρνητικών εθνικών στερεοτύπων και την προώθηση της συνεργασίας. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής είναι η ανάπτυξη της **διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιότητας, της ικανότητας, δηλαδή, αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής διαφοράς** (Κεσίδου, 2008: 30). Η διαπολιτισμική δεξιότητα δεν αφορά μόνο τις μειονότητες και την εκπαίδευσή τους αλλά και την πλειονότητα, τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας (Κεσίδου, 2008: 30). Αφορά όλα τα

σχολεία ακόμα και εκείνα στα οποία δεν φοιτά κανένας πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής (Κεσίδου, 2008: 30). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται τόσο σε **κρατικό** όσο και σε **διακρατικό επίπεδο** (Κεσίδου, 2008: 30). Το κρατικό αφορά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμών που ζουν στα όρια ενός κράτους ενώ το διακρατικό αφορά την πολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε λαούς που ζουν σε διαφορετικά κράτη (Κεσίδου, 2008: 30).

Αν λάβουμε δε υπόψη μας ότι η σχολική εκπαίδευση δεν είναι απλά μια προέκταση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά μαζί με την οικογένεια η κυρίαρχη κοινωνική συνιστώσα και ο κατεξοχήν «χώρος μέσα στον οποίο μαθαίνουμε ή όχι να ζούμε με τους άλλους» (Νικολάου, 2008: 38), καθώς και το γεγονός ότι η «μετανάστευση γενικά, και ιδιαίτερα η μαζική και εντελώς απρογραμμάτιστη, όπως συνέβη στην Ελλάδα, δημιουργεί σοβαρά προβλήματα, ένα από τα οποία είναι η ανάπτυξη ρατσιστικών φαινομένων» (Μάρκου, 2011: 9) αλλά και φαινομένων ξενοφοβίας, τα οποία οφείλονται στην ανησυχία ενός μέρους της κοινωνίας για την απειλή που συνιστά η μετανάστευση, η πολυπολιτισμικότητα και η παγκοσμιοποίηση για την εθνική ταυτότητα και για την εξεύρεση εργασίας (ανησυχία η οποία μάλιστα εντείνεται σε περιόδους οικονομικής κρίσης και αντανακλάται στην εντυπωσιακή άνοδο κομμάτων που ανήκουν στο δεξιό άκρο του πολιτικού φάσματος και συνιστούν απειλή για τη δημοκρατία), τότε αντιλαμβάνεται κανείς την αναγκαιότητα για την άμεση ανάπτυξη και την υιοθέτηση ενός διαπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος.

Το διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα πράγματα, επηρεάζει την επικοινωνία, την οργάνωση της ζωής τους, τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και ότι η γλώσσα του σώματος (οπτική επαφή, χειρονομίες και κινήσεις του σώματος, εκφράσεις του προσώπου) καθώς και ειδικές πρακτικές (αποδεκτοί τρόποι χαιρετισμού, η χρήση του εθιμοτυπικού πρωτοκόλλου κατά την προσφώνηση των ονομάτων) είναι στοιχεία που πιθανόν να διαφέρουν ανάμεσα στις κουλτούρες και ότι η άγνοιά τους μπορεί να επιφέρει εμπόδια στην επικοινωνία. Τους δίνει τη δυνατότητα να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τη σημασία του πολιτισμού στην κατασκευή της ταυτότητάς τους και στη διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορών τους. Στο πλαίσιο αυτό, «η θετική παρουσίαση της διαφορετικότητας, μέσα από την επιλογή των κατάλληλων περιεχομένων, ενδέχεται να επιτρέψει στους γηγενείς μαθητές αφενός να αποδεχτούν ευκολότερα την πολιτισμική κληρονομιά των συμμαθητών τους και αφετέρου να απορρίψουν πολλές από τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις» (Ευαγγέλου, 2007: 119).

Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, οι Έλληνες βρεθήκαμε εντελώς ξαφνικά και απροσδόκητα, να συνυπάρχουμε με εθνοπολιτισμικές ομάδες των οποίων δεν γνωρίζουμε τη γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, τον τρόπο ζωής τους. «Αυτό αναπόφευκτα προκαλεί δυσπιστία στον ελληνικό πληθυσμό και συμπεριφορές που κυμαίνονται από την άρνηση επικοινωνίας ή επαφής μέχρι και επιθέσεις» (Μάρκου & Παρθένης, 2011: 9). Το δε φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού αρχίζει και παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις ακόμη και στην Ελλάδα, η οποία μπορεί να βρίσκεται στην τέταρτη θέση στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με ποσοστό 31,98% σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε 6 ευρωπαϊκές χώρες (Ελλάδα, Ιταλία, Βουλγαρία, Εσθονία, Λετονία, Λιθουανία), από τις απαντήσεις όμως που έδωσαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην παραπάνω έρευνα ως τρίτος πιο σημαντικός παράγοντας θυματοποίησης καταγράφεται η εθνική καταγωγή με ποσοστό 44,34% (η ανικανότητα του θύματος να αμυνθεί είναι ο βασικότερος παράγοντας με ποσοστό 57,03% και ακολουθεί η ευαισθησία με ποσοστό 44,6%), ενώ η συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού είναι, σύμφωνα με τη μαρτυρία του 60,69% των μαθητών – θυμάτων, η χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων (τα οποία προφανώς θα εμπεριέχουν κάθε είδους ρατσισμό). Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την ανάγκη η εκπαίδευση και το σχολείο να παρακολουθήσουν τις κοινωνικές αλλαγές και να προσαρμοστούν στις νέες διαφοροποιημένες κοινωνικές συνθήκες αλλάζοντας προσανατολισμό. Αν θέλουμε τα φαινόμενα της ξενοφοβίας, του ρατσισμού αλλά και του κοινωνικού αποκλεισμού να εξαλειφθούν, πρέπει μέσω της σχολικής εκπαίδευσης, να επιδιώξουμε την αναμόρφωση της κοινωνίας προς τις επιθυμητές κατευθύνσεις (Κεσίδου, 2008: 23). Επιπλέον, στην παρούσα

χρονική συγκυρία κατά την οποία όλο και περισσότερες οικογένειες είτε Ελλήνων είτε αλλοδαπών μεταναστεύουν στο εξωτερικό και ως εκ τούτου, υπάρχει μεγάλη διαρροή μαθητών προς το εξωτερικό, οφείλουμε να εξοπλίσουμε τους μαθητές μας με τις κατάλληλες δεξιότητες διαχείρισης της ετερότητας.

Η αναμόρφωση της κοινωνίας προϋποθέτει και αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στις ανάγκες της. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, να ανταποκρίνεται στους προβληματισμούς, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ακόμη και στην περίπτωση που το ισχύον πρόγραμμα σπουδών δεν αντικατασταθεί πρέπει τουλάχιστον να αναθεωρηθεί και **άμεσα να εμπλουτιστεί σε ό,τι αφορά τα περιεχόμενα αλλά και τις μεθόδους**. Παρόλο που τα **περιεχόμενα** είναι «δύσκολο να συμπεριλάβουν λεπτομερειακά το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των κοινωνικών ομάδων αφενός γιατί κάτι τέτοιο θα δημιουργούσε υπερφόρτωση στο αναλυτικό αφετέρου γιατί θα συμπεριλάμβανε πολλά στοιχεία αντικρουόμενα μεταξύ τους, αφού οι στόχοι ορισμένων ομάδων είναι πιθανόν να βρίσκονται σε αντίθεση με βασικούς κοινωνικούς στόχους», χρειάζεται να αντιπροσωπεύουν την ποικιλομορφία των πολιτισμών με ένα ισορροπημένο τρόπο (Ευαγγέλου, 2007: 184-185). Πρέπει να εξυπηρετούν την ανάπτυξη σκοπών και στόχων που είναι κοινά αποδεκτοί. Πρέπει να προωθούν τη διαφοροποίηση όσο και τη συνοχή, την ανάπτυξη δεξιοτήτων που διευκολύνουν τη συνύπαρξη πολλών εθνοπολιτισμικών ομάδων, δηλαδή, τις διαπολιτισμικές δεξιότητες, καλλιεργώντας το σεβασμό, την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση και την αλληλοαποδοχή.

Σε ό,τι αφορά τις **μεθόδους**, είναι ανάγκη να προσανατολιστεί το σχολείο προς μαθητοκεντρικές, όπως είναι π.χ. οι βιωματικές μορφές μάθησης και τα σχέδια εργασίας (project). Η βιωματική μάθηση είναι η πλέον κατάλληλη αφού εστιάζει στις «μαθητικές εμπειρίες που προέρχονται από τον ίδιο τον κόσμο και αφορούν, μεταξύ άλλων, τις ανάγκες, τις απορίες, τα προβλήματα, τις ανησυχίες και τις σχέσεις των μαθητών» (Ματσαγγούρας, 2012: 12-13). Είναι μια «ενεργητική διαδικασία κατά την οποία το άτομο, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αντιλήψεις και δεξιότητές του και ασκώντας την προσωπική του αυτονομία, νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του, οργανώνει το προϊόν της επεξεργασίας τους σε δομημένη γνώση και με βάση αυτή επιλύει τα προβλήματά του» (Ματσαγγούρας, 2012: 15). Είναι το είδος της μάθησης όπου κεντρική θέση κατέχει το βίωμα και προκειμένου να κατανοήσουμε το βίωμα του άλλου, θα πρέπει να συν-αισθανθούμε και να συν-κινηθούμε (Μπακιρτζής, 2005). Επηρεάζει δε κατά πολύ τη συμπεριφορά και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η μόνη γνώση που μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά είναι εκείνη που ανακαλύπτει και οικειοποιείται κάποιος μόνος του. Στο ίδιο πνεύμα, η μέθοδος project στην πολυπολιτισμική τάξη «βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και συνιστά ένα μαθησιακό περιβάλλον ευέλικτο, πλούσιο σε ερεθίσματα και εμπειρίες, που δίνουν τη δυνατότητα στον αλλοδαπό μαθητή να αξιοποιήσει το υφιστάμενο δυναμικό του αλλά και τις εμπειρίες των άλλων» (Φωτίου, 2006: 9). Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η οργάνωση κοινών προγραμμάτων (π.χ. με τη συμμετοχή σχολείων από την Ελλάδα και από τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών ή άλλων χωρών, όπως Erasmus+, e-twinning, κ.λπ.) είναι σημαντική καθώς ενεργοποιεί όχι μόνο τον γνωστικό αλλά και το συναισθηματικό κόσμο των μαθητών και ως βιωματική δράση μπορεί να μεγαλύτερη επίδραση στην στάση τους ή στην αντίληψή τους για το διαφορετικό (Κεσίδου, 2008: 31-32). Επιπλέον, η διδασκαλία θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, να διαφοροποιείται, δηλαδή, και να προσαρμόζεται ανάλογα με την ποικιλομορφία και την ατομικότητα της ομάδας μαθητών σε κάθε τάξη. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική διασφαλίζει την ισότητα καθώς επιδιώκει τη δημιουργία διαφορετικών μαθησιακών διαδρομών μέσα από τις οποίες οι μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες κατακτούν τη γνώση νέων εννοιών (Αργυρόπουλος, 2013: 36). Οι μέθοδοι αυτές περιορίζουν στο ελάχιστο τις αρνητικές επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας, ενώ αντίθετα αναβαθμίζουν τη σημασία της ποικιλομορφίας που συνεπάγεται ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα της διαφοροποίησης των στόχων ανάλογα με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. **Υφίσταται**

η ανάγκη για ανοιχτά, ευέλικτα, αναλυτικά προγράμματα με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή τους καθώς και την κατάλληλη επιμόρφωσή τους για την εφαρμογή τους (απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, βλ. Γεωργογιάννης, 2006: 131). Στην Κύπρο, όταν επισημάνθηκε η ανάγκη εκσυγχρονισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων της προδημοτικής, δημοτικής, γυμνασιακής και λυκειακής εκπαίδευσης και ξεκίνησε η διαδικασία ανάπτυξης και διαμόρφωσής τους, άρχισε δημόσιος διάλογος και συστάθηκαν επιτροπές στις οποίες συμμετείχαν όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς (πανεπιστημιακοί, σύμβουλοι, μάχιμοι εκπαιδευτικοί των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων της ανάλογης βαθμίδας, γονείς κ.λπ.). Πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και έγινε μερική εισαγωγή των νέων Αναλυτικών, προκειμένου να αξιολογηθούν στην πράξη και να επαναπροσδιοριστούν σημεία τους για τα οποία η εφαρμογή θα κατεδείκνυε ότι χρειάζονται τροποποίηση. Στην Ελλάδα, τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ σχεδιάστηκαν κάτω από την ασφυκτική πίεση του χρόνου για την απορρόφηση των κοινοτικών πόρων και χωρίς δημοκρατικές διαδικασίες (Ευαγγέλου, 2007: 167). Δεν προέκυψαν μετά από διάλογο με όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς π.χ. οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν το βασικότερο παράγοντα για την υλοποίηση ενός αναλυτικού προγράμματος, αγνοήθηκαν, με αποτέλεσμα να αξίζει να ερευνηθεί σήμερα π.χ. πόσοι εκπαιδευτικοί ή πόσες σχολικές μονάδες υλοποιούν ή έχουν υλοποιήσει τα προτεινόμενα από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ διαθεματικά σχέδια εργασίας, τα οποία μπορούν να καταναλώνουν μέχρι και το 10% του συνολικού χρόνου του διδακτικού έτους;

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόζονται σήμερα στην Κύπρο είναι σύγχρονα και διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (βλ. Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού Κύπρου). Επιδιώκουν να διαμορφώσουν ένα **δημοκρατικό** και **ανθρώπινο** σχολείο όπου ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως «πρόσωπο» που αξίζει και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στο σχολείο για να αποκτήσει όλα τα εφόδια που χαρακτηρίζουν ένα μορφωμένο άνθρωπο, διδάσκεται και μαθαίνει μαζί με τα άλλα παιδιά, ώστε η «ιδιαίτερη προσοχή του προσώπου» του να μην ταυτίζεται με αποκλεισμό, απομόνωση, στιγματισμό και υποβάθμιση της κοινωνικότητάς του ενώ καθημερινά λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και οι ευαισθησίες του οικογενειακού του και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού του περιβάλλοντος προκειμένου να μην προσβάλλεται η ανθρώπινη αξιοπρέπειά του. Επιδιώκεται η ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα μέσω των οδηγών υποδοχής οι οποίοι διατίθενται σε εννέα γλώσσες καθώς και η αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, με την παροχή διερμηνέων αν χρειαστεί. Δεν προβλέπεται ωστόσο η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών. Τροποποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με λίγες ή καθόλου γνώσεις της ελληνικής γλώσσας, ώστε να τους παρέχεται η απαιτούμενη γλωσσική ενίσχυση. Οι μαθητές αυτοί αποσύρονται από ορισμένα μαθήματα, των οποίων η παρακολούθηση κρίνεται ως ιδιαίτερα προβληματική ή όχι και τόσο απαραίτητη. Μάλιστα, για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αξιοποιείται το διδακτικό υλικό που αναπτύχθηκε στην Ελλάδα και χρησιμοποιείται στα διαπολιτισμικά σχολεία. Στην Ελλάδα, άλλωστε, για να είμαστε δίκαιοι, λειτουργεί ένα πρωτοποριακό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη» με εκπληκτικά αποτελέσματα, σε βάθος χρόνου, σε ό,τι αφορά τη σχολική διαρροή και την επίδοση (η σχολική διαρροή μειώθηκε τουλάχιστον στο μισό, ενώ σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες η συμμετοχή των παιδιών της μειονότητας αυξήθηκε θεαματικά). Το πρόγραμμα είναι αποτέλεσμα της νέας πολιτικής του ελληνικού κράτους απέναντι στη μειονότητα της Θράκης, γεγονός που αποδεικνύει ότι όταν υπάρχει η πολιτική βούληση, υπάρχει και ο τρόπος.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία προκάλεσε τόσες αντιδράσεις, δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να διεισδύσουν στη σχολική πραγματικότητα, να εντοπίσουν τις αδυναμίες και να ανανοηματοδοτήσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με σκοπό τη βελτίωσή του. Ωστόσο, δεν αρκεί αν δεν συνοδεύεται από τα κατάλληλα εργαλεία, τα ανοιχτά, δηλαδή, και ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα. Ο ρόλος του Έλληνα εκπαιδευτικού τον 21^{ο} αιώνα δεν μπορεί να είναι εκείνος του καταναλωτή, όπως επιθυμεί η

πολιτεία, αλλά του δημιουργού των μεταρρυθμίσεων. Η Ιστορία της Εκπαίδευσης το έχει αποδείξει άλλωστε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελάκος, Κ. Γ. (2011) Ιστορία και διαπολιτισμικότητα: παιδαγωγικές και ιδεολογικές διαστάσεις της ένταξης της «διαθεματικότητας» στα προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στο: Γ. Μάρκου & Χρ. Παρθένης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Ανδρούσου, Α. (1996) Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, στο: Α. Βαφέα (επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη* (Αθήνα, Εκδόσεις Νήσος).

Αργυρόπουλος, Β. (2013) Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές, στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (Αθήνα, Εκδόσεις Πεδίο).

Γεωργογιάννης, Π. (2006) *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας & Β/βάθμιας Εκπαίδευσης* (Πάτρα, αυτοέκδοση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Τόμος 1ος).

Ευαγγέλου, Ο. (2007) *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα* (Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω).

Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007) *Σχολικές Επιδόσεις Αλλόφωνων Μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική. Ερευνητικά δεδομένα* (Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός).

Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Διαθέσιμο στο: http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf

Ευσταθίου, Μ. (2008) Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης, στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό, Πρακτικά Ημερίδας Θεσσαλονίκη, 10 - 11 Δεκεμβρίου 2007* (Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ).

Κεσίδου, Α. (2008) Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή, στο: Ζ. Παπαναούμ (επιστ. εποπτ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ).

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2001) *Ανάπτυξη Προγραμμάτων-Θεωρία-Έρευνα-Πράξη* (Λευκωσία, Εκδόσεις Κατζιπλάρης).

Μάρκου, Γ. (2010) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θέματα Διαπολιτισμικής, Μεταναστευτικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Τόμος ΙΙ (Αθήνα, αυτοέκδοση).

Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χρ. (επιμ.) (2011) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Ματσαγγούρας, Η. (2012) *Φάκελος επιμορφωτικού υλικού για τις βιωματικές δράσεις: από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*. Διαθέσιμο στο:
http://ebooks.edu.gr/2013/epimorfotiko.php?course=DSGYM-A119

Μπακιρτζής, Κ. (2005) Το βίωμα και η σημασία του, στο: Α. Γεωργόπουλος, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (Αθήνα, Gutenberg).

Νικολάου, Γ. (2008) Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη, στο: Ζ. Παπαναούμ (επιστ. εποπτ.),

Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ).

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις* (Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός).

Σπαθάρη-Μπεγλίτη, Ε. (2008) Ηροδότου Ιστορία Α΄ Γυμνασίου, στο: Π. Ξωχέλλης (επιστ. εποπτ.), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη Χρήση Σχολικών Βιβλίων του Γυμνασίου: η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία* (Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ).

Υπουργείο Πολιτισμού & Παιδείας Κύπρου. *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Διαθέσιμο στο: http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf

Φλουρής, Γ. (2008) *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. 7η Έκδοση (Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη).

Φωτίου, Π. & Σουλιώτη, Ε. (2006) Η μέθοδος project στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο: *1ο Εκπαιδευτικό συνέδριο: Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Ιωάννινα, 14-16 Μαΐου 2006. Διαθέσιμο στο: http://epirus.sch.gr/educonf-1/html/dnaeoeeu.html1/html/08.html

Διαπολιτισμική εκπαίδευση: διδακτικές προτάσεις της νεοελληνικής γλώσσας στα σχολεία του Βένετο της Ιταλίας

Caterina CARPINATO, Ευγενία ΛΙΟΣΑΤΟΥ, Ελένη ΓΑΛΑΝΗ, Tatiana BOVO

Περίληψη

Στα πλαίσια του TFA, ενός προγράμματος σπουδών παιδαγωγικής κατάρτισης, απώτερος σκοπός είναι η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Περιφέρειας του Βένετο της Ιταλίας. Στη συγκεκριμένη περιοχή υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα μια και χιλιάδες μαθητών έρχονται σε επαφή με τα αρχαία ελληνικά στα ιταλικά κλασικά λύκεια. Στόχος αυτής της εισήγησης είναι να παρουσιάσουμε διάφορες προτάσεις διδασκαλίας που προωθούν την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εστιάζοντας την προσοχή στη διδακτική μεθοδολογία. Ένα από τα παραδείγματα διδασκαλίας είναι '*Τα ελληνικά από τα αρχαία στα νέα: ο Όμηρος κατά την εξέλιξη γλώσσας και ποίησης*' που δίνει έμφαση στη συνέχιση της ελληνικής και αποβλέπει στην εκμάθηση τόσο της γλώσσας όσο και της λογοτεχνίας μέσα από την επίδραση της ελληνικής μυθολογίας. Επιπλέον, η διδακτική ενότητα '*ο Γιάννης Ρίτσος και η ελληνική παράδοση*' εξετάζει το κειμένο του *Επιταφίου και* τοποθετεί τον ποιητή στη μεγάλη κληρονομιά της ελληνικής λογοτεχνικής παράδοσης επισημαίνοντας τη διαχρονικότητά της. Τέλος, '*Ο Επιτάφιος στο τρίπτυχο του ελληνικού πολιτισμού*' εστιάζει στην θεματική συνοχή που παρατηρείται στο γενικότερο πλαίσιο της ελληνικής λογοτεχνικής κληρονομιάς και στον απόηχο ενός αρχαίου παρελθόντος που περνάει στη χριστιανική παράδοση και αυτή με τη σειρά της στην πολιτικοποιημένη ποίηση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας.

Intercultural education: teaching proposals of Modern Greek in Italian Lyceums of Veneto

Speaking about the pedagogical programme TFA, it's important to explain that this paper intends to teach Modern Greek as a foreign language in the Italian schools of Veneto. In this particular area is noticed a great interest for the Greek language as thousands of students come in contact with Ancient Greek in the Italian Classic Lyceums. The main aim of this study are some proposals of teaching Modern Greek to young italian students. These proposals try to promote the appreciation of Greek language and literature abroad within the inercultural education.

One of the teaching examples is *'The Greek language from Ancient to Modern: Homer during the evolution of languag*e and poetry' which offers the learning of language and literature within the influence of greek mithology. Also, the teaching example of '*Ghiannis Ritsos and the greek tradition*' examines the text of *Epitafios* and collocates the poet into the great heritage of the greek literature with its diacronical point of view. A third teaching proposal titled '*Epitafios in the triptych of the greek culture'*, focuses into the thematical coherence of the greek literature from the past to the modern greek society.

1. Οι ελληνικές σπουδές στο Ca'Foscari και η προσφορά του TFA

Caterina CARPINATO

Στο Έκτο Συνέδριο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, το οποίο πραγματοποιήθηκε εδώ στην Πάτρα το 2011, είχα τη χαρά και την τιμή να παρουσιάσω τις δραστηριότητες που διεξάγονται στο Πανεπιστήμιο Ca' Foscari από το 1996 (έτος σταθμός της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στη Βενετία μέχρι το 2011). Κατά τη διάρκεια εκείνης της περιόδου οι διδακτικές και επιστημονικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών της νεοελληνικής υπό την καθοδήγηση της υπογεγραμμένης κ. C. Carpinato επικεντρώθηκε κυρίως στα εξής πεδία: 1. επιμορφωτικό, 2. επιστημονικό, 3."προωθητικό", 4. επαγγελματικό

Ειδικότερα:

1. Με τον όρο «επιμορφωτικό» εννοώ τις διδακτικές προσπάθειες που καταβάλλονται για να δημιουργηθεί μια ομάδα φοιτητών ικανών να εκφραστούν σωστά στην ελληνική γλώσσα και να είναι σε θέση να γνωρίζουν σε γενικές γραμμές τις ιστορικές, τις ιστορικο-λογοτεχνικές και ιστορικο-γλωσσικές εξελίξεις της νεοελληνικής (με τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τον αρχαίο ελληνικό και βυζαντινό πολιτισμό). Ο στόχος είναι να επιτευχθεί, ακόμη και με ένα μόνο έτος διδασκαλίας, μια βασική γνώση με σφαιρική άποψη διαφόρων φαινομένων που συνδέονται με την ιστορία της γλώσσας, με τη λογοτεχνική εξέλιξη (από τις πρώτες εκδηλώσεις της καθομιλουμένης κατά τη βυζαντινή περίοδο), και με τους βασικούς σταθμούς της πολιτικής και κοινωνικής ιστορίας των περιοχών όπου έχει επικρατήσει η ελληνική γλώσσα από το IX-X αιώνα μέχρι σήμερα.

2. Με «επιστημονικό» εννοώ τις διδακτικές προσπάθειες που καταβάλλονται για την επιλογή εκείνων των φοιτητών που δείχνουν ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα

και τον ελληνικό πολιτισμό και εμβαθύνουν όλες τις πτυχές της γλώσσας κατά τη διάρκεια ενός πλήρους κύκλου σπουδών (προπτυχιακών και μεταπτυχιακών) και ενδεχομένως κατά τη διάρκεια διδακτορικής διατριβής. Από το 1996 παρακολούθησα τριάντα προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές (ως tutor ή cotutor) και έξι διδακτορικούς φοιτητές (πέντε ως tutor και έναν ως cotutor). Από το 2013 ξεκίνησε επίσης μια κοινή επιστημονική εποπτεία για το διδακτορικό δίπλωμα που αφορά το Πανεπιστήμιο της Κρήτης και της Βενετίας.

3. Με το «"προωθητικό"» εννοώ τις διδακτικές προσπάθειες που καταβάλλονται για τη διάδοση του νεοελληνικού πολιτισμού με πολιτιστικές πρωτοβουλίες που απευθύνονται όχι μόνο στους σπουδαστές της νέας ελληνικής, αλλά και σε ένα ευρύτερο κοινό. Πρόκειται για προβολή ελληνικών ταινιών, συναυλίες, διαλέξεις, ανταπόκριση συγγραφέων και ακαδημαϊκών που προέρχονται από διάφορες διεθνείς έδρες. Κατά τα πρώτα χρόνια ήμασταν σε θέση να κάνουμε συχνά εκδηλώσεις, αλλά τότε πάνω απ’ όλα υπήρχαν περισσότερα κονδύλια διαθέσιμα που επέτρεπαν τη συμμετοχή ανθρώπων από το εξωτερικό. Τον τελευταίο καιρό οι δραστηριότητές μας γίνονται με πιο "οικείο" τρόπο, αλλά εξακολουθούμε να είμαστε ενεργοί και παρόντες με πολλές πρωτοβουλίες (βλ. βιογραφικό on-line στην ιστοσελίδα του Ca 'Foscari στην οποία παρουσιάζονται τα γεγονότα που οργανώθηκαν κατά τη διάρκεια αυτών των ετών στη Βενετία σχετικά με την προώθηση της νεοελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στο Ca 'Foscari).

4. Με το «επαγγελματικό» εννοείται η δέσμευση να δώσω στους φοιτητές της σύγχρονης ελληνικής μια μελλοντική καριέρα στο χώρο του ιταλικού σχολείου (και ιδίως στο ιταλικό κλασικό λύκειο) και παράλληλα να συμβάλω στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών των ιταλικών κλασικών λυκείων (οι οποίοι στο τέλος του κύκλου σπουδών τους έχουν τέτοιες δεξιότητες που με μια ελάχιστη ενσωμάτωση των σχετικών γνώσεών τους στη γλωσσική εξέλιξη, θα ήταν σε θέση να ξεπεράσουν χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία τις εξετάσεις Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας των επιπέδων B2 ή ακόμα και C1, C2 (European Linguistic Frame).

Τα παραπάνω σημεία ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα σε μια ενιαία ανάγκη: να προωθηθεί η μελέτη και η γνώση της γλώσσας και του πολιτισμού των Ελλήνων στην Ιταλία. Όλη αυτή η προσπάθεια υποστηρίζεται από ισχυρά προσωπικά κίνητρα των εκπαιδευτικών και των φοιτητών. Θα ήθελα να υπενθυμίσω ότι ξεκίνησε στη Βενετία, στις αρχές του 2000, μια συνεργασία μεταξύ των τοπικών σχολείων και του Πανεπιστημίου Ca 'Foscari, ένα έργο το οποίο, μέσα από διάφορα στάδια και με πολλα εμπόδια, πέτυχε ορισμένους βασικούς στόχους. Πρώτα απ’όλα, το έργο αυτό έγινε μια αντικειμενική πραγματικότητα σε διάφορα σχολεία, με τη συμμετοχή ενός πολύ μεγάλου αριθμού μαθητών που ενθαρρύνονται προς τις πανεπιστημιακές σπουδές σχετικά με ανθρωπιστικές επιστήμες και ξένες γλώσσες. Κατάφερε να αποκτήσει το Ευρωπαϊκό Label Γλωσσών το 2011. Τέλος, το έργο αυτό υπήρξε η προϋπόθεση για το Ιταλικό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (MIUR) να εντάξει την ελληνική γλώσσα σε σχολεία της ιταλικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη μεταρρύθμιση της 10ης Σεπτεμβρίου 2010 n. 249 σχετικά με το σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών στα ιταλικά σχολεία. Η διαδρομή δεν ήταν πολύ εύκολη, καθώς συναντήσαμε εμπόδια όλων των ειδών, συχνά ακόμη και από ‘γειτονικούς’ τομείς (κάποιοι βυζαντινολόγοι και μελετητές της αρχαίας ελληνικής δεν διευκόλυναν καθόλου το έργο αυτό, αντιθέτως με την πρώτη

ευκαιρία απέκρουσαν αυτή την προσπάθεια και οι συνέπειες ήταν πολύ δυσάρεστες για το έργο στο σύνολό του).

Ωστόσο, στην πράξη, είμαι στην ευχάριστη θέση να αναφέρω ότι το 2011 το Πανεπιστήμιο Ca 'Foscari (πρώτο και μόνο στην Ιταλία) ζήτησε από το υπουργείο Παιδείας 15 θέσεις για το TFA της νέας ελληνικής γλώσσας: το 2012-2013 έγιναν οι εξετάσεις για την εισαγωγή στον κύκλο σπουδών της Νέας Ελληνικής με 17 εγεγραμμένους και 7 υποψήφιους που πέρασαν τις εξετάσεις επιτυχώς. Σήμερα οι 3 κάτοχοι του διπλώματος (Bovo, Γαλάνη και Λιοσάτου) έχουν την άδεια εξάσκησης του επαγγέλματος και θα μπορέσουν (ελπίζουμε σύντομα) να εργαστούν ως καθηγήτριες της ελληνικής γλώσσας στα ιταλικά σχολεία.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινισθεί τι ακριβώς είναι το TFA: πρόκειται για έναν πρόσφατο τρόπο αναγνώρισης επαγγελματικής κατάρτισης για όποιον επιθυμεί να διδάξει την ελληνική γλώσσα στην Ιταλία. Στη νέα προκήρυξη του κύκλου σπουδών του TFA, του οποίου η προθεσμία έληξε στις 16 Ιουνίου 2014, το Υπουργείο Παιδείας διέθεσε 10 θέσεις στο Πανεπιστήμιο της Βενετίας και 10 θέσεις στο Πανεπιστήμιο Sapienza της Ρώμης για την προετοιμασία των νέων εκπαιδευτικών της ελληνικής γλώσσας στα ιταλικά σχολεία. Η αύξηση 5 ενοτήτων και ο διπλασιασμός των πανεπιστημιακών εδρών στο οποίο μπορεί να εφαρμοστεί το TFA είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς: αποκαλύπτει το ενδιαφέρον του Υπουργείου Παιδείας να συνεχίσει στη γραμμή που μέχρι τώρα έχει χαρακτεί, αυξάνει ευκαιρίες στην εθνική επικράτεια και επιβεβαιώνει ότι το έργο έχει φτάσει τώρα σε μια διάσταση αρκετά σταθερή και συγκεκριμένη, που πέρασε από το πειραματικό στάδιο στην εφαρμογή.

Εύχομαι στο επόμενο συνέδριο της Πάτρας να σας φέρω την είδηση ότι οι Έλληνες καθηγητές ξένων γλωσσών στα ιταλικά σχολεία έχουν τελικά διοριστεί και ότι η ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης στην Ιταλία έχει λάβει μια νέα πορεία. Ελπίζω να είμαι σε θέση να έρθω προσωπικά σε αυτή την όμορφη πόλη, το λιμάνι αναχώρησης για τη χώρα μου, για να φέρω τα καλά νέα και ζητώ συγγνώμη αν λόγω υποχρεώσεων στο Πανεπιστήμιο του Cambridge δεν ήμουν σε θέση να μοιραστώ μαζί σας και μαζί με τις διδακτορικές μου φοιτήτριες τα έργα του συνεδρίου. Σας ευχαριστώ για την προσοχή σας.

2. Τα ελληνικά μεταξύ αρχαίων και νέων: ο Όμηρος κατά την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας

Ευγενία ΛΙΟΣΑΤΟΥ

Στόχος αυτής της εισήγησης είναι η μεθοδολογική προσέγγιση μιας διδακτικής ενότητας διάρκειας τεσσάρων ωρών στα πλαίσια του λεγόμενου TFA (κύκλου σπουδών παιδαγωγικής κατάρτισης). Πρόκειται για ένα παράδειγμα διδασκαλίας που δίνει έμφαση στην εξέλιξη της ελληνικής και αποβλέπει στην εκμάθηση τόσο της γλώσσας όσο και της λογοτεχνίας μέσα από την επίδραση της ελληνικής μυθολογίας. Τα κείμενα που επιλέχτηκαν είναι η νεοελληνική μετάφραση των στίχων 276-284 από τη Ραψωδία Ψ της Ιλιάδας του Ομήρου, το ίδιο απόσπασμα στα αρχαία ελληνικά προς σύγκριση και τα “άλογα του

Αχιλλέως” του Κ.Π. Καβάφη, που έχουν ως κοινό θέμα τον θρήνο των αλόγων του Αχιλλέα για τον θάνατο του Πατρόκλου.

Κατά το στάδιο προθέρμανσης της 1ης Διδακτικής ώρας παρουσιάζουμε τη νεοελληνική μετάφραση του αποσπάσματος της Ιλιάδας. Το κείμενο το χρησιμοποιούμε για ανάγνωση, ερωτήσεις κατανόησης, γραμματικά φαινόμενα (επίθετα) και επεξεργασία λεξιλογίου. Η μία από τις ελεγχόμενες δραστηριότητες αναφέρεται στην ετυμολογία λέξεων, όπως για παράδειγμα των παρακάτω συμπλεγμάτων: ξακουστός καλόκαρδος ἡνίοχος, ἀθάνατα μονόνυχα άλογα κ.α. Για να συνδέσουμε τη μυθολογία με την ιστορία της γλώσσας κατά τη 2η Διδακτική ώρα δίνουμε στους μαθητές μια φωτοτυπία με τους ίδιους στίχους του παραπάνω αποσπάσματος (στ. 276-284) στα αρχαία ελληνικά και τους ζητάμε να συγκρίνουν τα δύο αποσπάσματα. Εμμένουμε στις λέξεις που έχουν παραμείνει σχεδόν ίδιες από τα αρχαία στα νέα ελληνικά. Στο σημείο αυτό μιλάμε για τη γλώσσα του Ομήρου (ζήτημα που γνωρίζουν ήδη από το μάθημα των αρχαίων) και κάνουμε μια ιστορική αναδρομή της γλώσσας.

Για να συνδέσουμε το μάθημα των αρχαίων ελληνικών με τη νεοελληνική λογοτεχνία (κατά τη 3η Διδακτική ώρα) δείχνουμε στους μαθητές μια εικόνα με μια καλλιτεχνική αναπαράσταση των αλόγων του Αχιλλέα από τον Τζιόρτζιο Ντε Κίρικο[1]. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε το ποίημα του Καβάφη, αφού δώσουμε τις πρώτες βασικές βιογραφικές πληροφορίες του ποιητή. Μετά την ανάγνωση ωθούμε τους μαθητές να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους στους ομηρικούς ήρωες (θνητούς, ημίθεους και αθάνατους), και να συλλογιστούν την αξία των μύθων με αφορμή την ανθρωπομορφοποίηση των θεών και την θεοποίηση των ανθρώπων. Επιπλέον, ο παραλληλισμός των αθανάτων αλόγων που θρηνούν τον θάνατο του Πατρόκλου με τους θνητούς ανθρώπους συμβάλλει στο να καταλάβουν οι μαθητές το ποίημα στο σύνολό του και να γνωρίσουν τον Καβάφη.

Για να φέρουμε τους μαθητές πιο κοντά στην ποίηση του Καβάφη βάζουμε στην τάξη (4η Διδακτική ώρα) ένα οπτικοακουστικό αφιέρωμα στον ποιητή με μουσική[2], ποιήματα και φωτογραφίες από την ζωή τουΤο βίντεο, που αναφέρεται στην αντιπαλότητα του ποιητή με τον Κ. Παλαμά, μας δίνει το έναυσμα να εντοπίσουμε το έργο του Καβάφη στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής του και με επιφύλαξη να μεταφερθούμε σε ένα ποιητικό κλίμα διαφορετικό από εκείνο που ανθεί στην Αθήνα την ίδια εποχή, ξένο από το κλίμα του δημοτικισμού και την ποιητική ατμόσφαιρα του Κ. Παλαμά. Κλείνοντας με μια επικοινωνιακή δραστηριότητα ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν ποιος είναι ο

[1] Ο Τζόρτζιο ντε Κίρικο γεννήθηκε στο Βόλο στις 10 Ιουλίου 1888 και πέθανε στη Ρώμη στις 20 Νοεμβρίου 1978. Ήταν Ιταλός ζωγράφος, συγγραφέας και γλύπτης γνωστός ως ένας από τους καλλιτέχνες που διαμόρφωσαν το ιδίωμα της *Μεταφυσικής Ζωγραφικής* (*Pittura metafisica*) αλλά και για την επιρροή που άσκησε σε καλλιτεχνικά ρεύματα του 20ού αιώνα, όπως ο υπερρεαλισμός και η *Νέα Αντικειμενικότητα* (*Neue Sachlichkeit*).

Βλ. Giorgio De Chirico http://it.wikipedia.org/wiki/Giorgio_De_Chirico

[2] Πρόκειται για μια παρουσίαση του ποιήματος του Κ.Π.Καβάφη "Μελαγχολία Ιάσωνος Κλεάνδρου ποιητού εν Κομμαγηνή 595 μ.Χ." στο διαδίκτυο (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία Γ. Παντίδου, 2010).

Βλ. K.P. Kavafis http://www.youtube.com/watch?v=UPlmaTjDnq0

αγαπημένος τους ποιητής, ούτως ώστε να προτείνουν διάφορα κοινωνικο-πολιτιστικά πρότυπα. Αυτή η δραστηριότητα σχετίζεται με την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου.

Ο αντίκτυπος της παραπάνω μαθησιακής διαδικασίας αποδείχτηκε ιδιαίτερα θετικός για τους μαθητές, οι οποίοι υποδέχτηκαν θερμά αυτές τις διδακτικές ώρες και τις εισήγαγαν αρμονικά στο πρόγραμμά τους. Αυτή η συλλογική προσπάθεια απέδειξε ότι η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας μπορεί να συμβάλει στην αναβίωση και στήριξη της αρχαίας. Επιβεβαίωσε το γεγονός ότι τα νέα ελληνικά βοηθούν συχνά τους μαθητές να αναγνωρίζουν λέξεις μέσα στα αρχαία κείμενα και να έχουν όσο το δυνατόν λιγότερα συντακτικά και μορφολογικά προβλήματα με τη γλώσσα.

Άλλωστε, ο λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε το παραπάνω ομηρικό απόσπασμα αναφέρεται στο γεγονός ότι τα ομηρικά έπη είναι ιδιαίτερα διαδεδομένα και ενταγμένα στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μελέτη των ομηρικών επών, που για τους Έλληνες (ελπίζω ότι) σημαίνει την ανακάλυψη της πηγής προέλευσης της πολιτιστικής μας ταυτότητας, και έξω από τον ελληνικό χώρο αποτελεί την αντανάκλαση ενός δυτικού πολιτισμού που έχει τις ρίζες του στον ελληνικό. Στα ιταλικά κλασικά σχολεία, άλλωστε, όπου είναι καθιερωμένη η συστηματική διδασκαλία των ελληνικών σπουδών, το μάθημα των αρχαίων κατέχει τέσσερις εβδομαδιαίες ώρες του σχολικού ωρολογίου προγράμματος. Επιπλέον, η επαφή με τον κόσμο της κλασικής αρχαιότητας βελτιώνει τις ικανότητες ανάλυσης και επεξεργασίας της σκέψης και για αυτό το λόγο είναι πολύ σημαντικό να ευαισθητοποιούνται οι μαθητές και να έρχονται σε επαφή με τα αρχαία κείμενα. Συλλαμβάνουν, έτσι, τον πλούτο των πιο σημαδιακών διαχρονικών δεσμών ανάμεσα στην ιστορία και τη λογοτεχνία και συνειδητοποιούν την αξία της ελληνικής γλώσσας.

Όσον αφορά τους διδακτικούς στόχους κύριος σκοπός είναι να εστιάσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών στη νέα ελληνική γλώσσα μαζί με τη λογοτεχνία, την ιστορία και τον πολιτισμό, υπογραμμίζοντας την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας. Αναμφισβήτητα, η διδασκαλία της νεοελληνικής δίνει τη δυνατότητα να επεκταθούν οι γλωσσικές και πολιτισμικές γνώσεις τους. Επίσης, αναμενόμενος στόχος είναι να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να διαβάζουν ελληνικά κείμενα με ευχέρεια ξεπερνώντας τις αναγνωστικές δυσκολίες και λαμβάνοντας υπόψη τα διάφορα σχετικά φωνητικά φαινόμενα. Παράλληλα, θεωρήθηκε σκόπιμη η εστίαση και κατανόηση σημαντικών μυθολογικών μορφών της ελληνικής κληρονομιάς. Δεν είναι δυνατόν να ασχοληθούμε με τη μελέτη της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας χωρίς να λάβουμε υπόψη την πολύτιμη θέση που ο μύθος κατέχει μέσα στα κείμενα της αρχαϊκής περιόδου, όχι σαν ποιητικό στολίδι, αλλά ως ουσιώδες στοιχείο για τη λειτουργία μιας παραδοσιακής κοινωνίας. Σε μια τέτοιου είδους κοινωνία, όπως ακριβώς ήταν και η αρχαία ελληνική, ο μύθος περιέχει και μεταδίδει μια πληθώρα ιδεών, ηθών και εθίμων. Συγκεκριμένα, ο Όμηρος μας δίνει μια πλήρη σύνθεση της θεογονίας επί του Ολύμπου, πλάττοντας τους θεούς καθ'ομοίωμα του ανθρώπου και επωφελείται από τις διάφορες περιστάσεις για να περιλάβει στην αφήγησή του μεγαλειώδεις εικόνες και παραστατικές παρομοιώσεις επηρεασμένες από την φιλοσοφική παρατήρηση και τη διανοητική καθαρότητα των αρχαίων χρόνων.

Σχετικά με τους επιμορφωτικούς στόχους ο τρόπος διδασκαλίας προσαρμόστηκε σε κάθε διδακτική περίπτωση. Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στα συγκεκριμένα μαθήματα ήταν η άμεση μέθοδος σε συνδυασμό με την επικοινωνιακή. Όσον αφορά τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές 'framing', 'focussing' (globalità, analisi,

sintesi) e ‘expansion’[3]. Επίσης, χρήσιμες φάνηκαν και οι μέθοδοι διδασκαλίας ‘Brainstorming’, ‘Discovery Learning’, ‘Cooperative Learning’, καθώς και η λεγόμενη θεωρία «Interaction Position», που δίνει έμφαση στο ρόλο της σχέσης μαθητή και δασκάλου. Παράλληλα, η διαθεματική προσέγγιση είναι ένας εξαιρετικά ενδιαφέρων τρόπος διδασκαλίας της γλώσσας, επειδή ακριβώς επιτρέπει την οργάνωση του μαθήματος εισάγοντας στοιχεία και δραστηριότητες από άλλα μαθήματα ή επιστήμες. Τα εμπλεκόμενα μαθήματα που χρησιμοποιήσαμε ήταν τα Αρχαία Ελληνικά, η Μυθολογία, η Ιστορία, τα Εικαστικά, η Λογοτεχνία και η Γεωγραφία. Τα τρία πρώτα μαθήματα ήταν αλληλένδετα εφόσον είχαν κοινό θέμα τον «Τρωικό πόλεμο». Τα ομηρικά έπη συνδέθηκαν με το ποίημα του Καβάφη μέσω των Εικαστικών και τέλος, εισήχθη η Γεωγραφία ως δραστηριότητα σχετικά με τον εντοπισμό της Αλεξάνδρειας και της Κωνσταντινούπολης στον χάρτη (εργασία για το σπίτι).

Για τον έλεγχο της επιτυχίας των διδακτικών στόχων, δηλαδή αν και σε ποιο βαθμό οι στόχοι κατακτήθηκαν από τους μαθητές προτάθηκε η προφορική και η γραπτή μορφή εξέτασης. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήσαμε ήταν ελεγχόμενες, καθοδηγούμενες και επικοινωνιακές, δηλαδή αντιστοίχως ασκήσεις γραμματικής, λεξιλογίου, ακρόασης και παραγωγής λόγου προκειμένου να να αποδώσουν αξία τόσο σε γλωσσικά στοιχεία όσο και εκείνα του περιεχομένου[4]. Κατά αυτόν τον τρόπο έγινε μια ‘επιμορφωτική αξιολόγηση’ (‘valutazione formativa’) μέσα από μια διαδικασία που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να έχει μια ιδέα σχετικά με την σταδιακή εκμάθηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, δηλαδή να εντοπίζει τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών[5].

Συμπερασματικά, προσπαθώντας να σχεδιάσουμε ένα μάθημα διδασκαλίας θα πρέπει κυρίως να φροντίζουμε να υπάρχει μια ισορροπία στις δραστηριότητες που επιλέγουμε και να έχουμε επίκεντρο τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επομένως, για τη δημιουργία ενός καλού μαθησιακού περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει ο δάσκαλος τις ανάγκες και τα γνωρίσματα των μαθητών και να προσπαθεί να ανταπεξέλθει. Για παράδειγμα εάν ο δάσκαλος ξέρει για ποιο λόγο μαθαίνουν οι μαθητές μια ξένη γλώσσα πρέπει να προσαρμοστεί στα στοιχεία του πτο πρόγραμμά του αναλόγως κάνοντας έτσι τη μάθηση και πιο ευχάριστη αλλά και πιο ανεξάρτητη. Είναι γεγονός ότι διάφοροι μαθητές έχουν διαφορετική μέθοδο μάθησης, για αυτό το λόγο ο δάσκαλος θα πρέπει να ενσωματώνει μια σειρά από κατάλληλες δραστηριότητες ώστε να ενθαρρύνει τον μαθητή με τις μαθησιακές στρατηγικές να μαθαίνει και με τις επικοινωνιακές να επικοινωνεί. Μόνο έτσι, η γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας εκφράζει στάσεις, συναισθήματα και αντιλήψεις, συνεπάγεται την επαφή με έναν νέο πολιτισμό και καλλιεργεί τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

[3] Jamet V. M., *Aspetti metodologici di una moderna didattica della letteratura.* Pubblicato in *Le lingue del mondo,* Anno LIV – n. 4/5, Valmartina Editore, Firenze Luglio Ottobre 1989, p. 305.

[4] Μετάφραση από Serragiotto Gr. (2004), *La valutazione nel CLIL: format e griglie*, in *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento (a cura di C.M. Coonan), Dipartimento di Scienze del Linguaggio/Atti, 4*, Venezia: Cafoscarina, p. 214.

[5] Μετάφραση από Serragiotto Gr. (2005), *Valutazione e Certificazioni dell'italiano LS*, in *Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica (a cura di Elisabetta Pavan)*, Roma: Bonacci, p. 185.

Νεοελληνική μετάφραση

“Γιατί ξέρετε, **Αχαιοί**, πόσο τα δικά μου τ’άλογα είναι καλύτερα-

γιατί είναι **αθάνατα**: ο **Ποσειδών** τα χάρισε ο ίδιος

στον πατέρα μου τον Πηλέα, ο οποίος τα χάρισε σ’εμένα.

Εγώ όμως **μένω** εδώ και τα **μονόνυχα** άλογά μου,

γιατί έχασαν έναν τόσο ξακουστό και τόσο καλόκαρδο ηνίοχο,

που πολλές φορές **υγρό** λάδι,

στις **χαίτες περιέχυσε**, όταν τα λουζε με καθαρό νερό.

Και τα δυό τους τώρα στέκουν ακίνητα και **πενθούν**

κι οι **χαίτες** τους κρέμονται καταγής, κι εκείνα έχουνε την καρδιά τους ματωμένη”.

Δημήτρης Αρμάος

(Διασκευή αποσπάσματος από ‘Ομήρου Ιλιάδα’, Ραψωδία Ψ , 276-284)

Σύγκριση με το αρχαίο ελληνικό κείμενο

ἴστε γὰρ **‘Αχαιοὶ** ὅσσον ἐμοὶ ἀρετῇ περιβάλλετον ἵπποι·
ἀθάνατοί τε γάρ εἰσι, **Ποσειδάων** δὲ πόρ’ αὐτοὺς
πατρὶ ἐμῷ Πηλῆϊ, ὃ δ’ αὖτ’ ἐμοὶ ἐγγυάλιξεν.
ἀλλ’ ἤτοι μὲν **ἐγὼ μενέω** καὶ **μώνυχες** ἵπποι·

τοίου γὰρ κλέος ἐσθλὸν ἀπώλεσαν **ἡνιόχοιο**
ἠπίου, ὅς σφωϊν μάλα πολλάκις **ὑγρὸν** ἔλαιον
χαιτάων κατέχευε λοέσσας ὕδατι λευκῷ.
τὸν τώ γ’ ἑσταότες **πενθείετον**, οὔδεϊ δέ σφι
χαῖται ἐρηρέδαται, τὼ δ’ ἕστατον ἀχνυμένω κῆρ.

'Ιλιάδα', Ραψωδία Ψ, 276-284

BIBLIOGRAFIA

Αρμάος, Δ. (επιμ.) (2003). *Ομήρου Ιλιάδα. Μεταγραφή σε Πεζό Λόγο (1932),* Γ΄έκδοση, Αθήνα: Μαΐστρος.

Carpinato, C. (2002). *Dove, come e perché studiare neogreco in Italia,* in *Quaderni del Premio Letterario Giuseppe Acerbi, 10a edizione Grecia, Ελλάς,* 3, Comune di Castel Goffredo: Associazione Giuseppe Acerbi.

Carpinato, C. (2008). *Πού, πώς και γιατί μαθαίνουν οι Ιταλοί Ελληνικά (και Νέα Ελληνικά)*, Πρακτικά Α΄ Παγκόσμιο Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών, 3-5/7/2008, Αθήνα: Ελλάδα στον κόσμο.

Carpinato, C. (2006). *Introduzione*, in *Greci e Veneti: sulle tracce di una vicenda comune*, Convegno Internazionale, 6 ottobre 2006, Casa dei Carraresi (TV), Treviso: Fondazione Cassamarca.

Guidorizzi Giulio (2000). *Il mondo letterario greco, Storia, civiltà, testi. L'età arcaica*, vol. I, Milano: Einaudi scuola.

Harley, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. San Diego, CA: College Hill Press.

Harley, B. (1998). "The outcomes of early and later language learning". In M. Met, ed., *Critical Issues in Early Second Language Learning*. Glenview, IL: Scott Foresman Addison-Wesley Publishing Co.

Jamet V. M., *Aspetti metodologici di una moderna didattica della letteratura,* in *Le lingue del mondo*, Anno LIV – n. 4/5, Valmartina Editore, Firenze Luglio Ottobre 1989.

Kavafis, C. (1992). *Settantacinque Poesie*, Torino: Einaudi Editore.

Mathison, S. & M. Freeman (1997). "*The Logic of Interdisciplinary Studies*", Eric Document, ED418434.

Moon, J. (1999). *Children Learning English*. Oxford: MacMillan.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Serragiotto Gr. (2004). *La valutazione nel CLIL:format e griglie,* in *CLIL:un nuovo ambiente di apprendimento (a cura di C.M. Coonan), Dipartimento di Scienze del Linguaggio/Atti, 4,* Venezia: Cafoscarina.

Serragiotto Gr. (2005). *Valutazione e Certificazioni dell'italiano LS*, in *Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica (a cura di Elisabetta Pavan*), Roma: Bonacci.

Χόρροκς Τζ. (2006). *Ελληνικά. Ιστορία της γλώσσας και των ομιλητών της*, μετάφραση Μελίτα Σταύρου, Μαρία Τζεβελάκου, Αθήνα: Εστία.

ΠΗΓΕΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

La lingua greca nell'antichità

http://abnet.agrino.org/htmls/H/H008.html

K.P. Kavafis

http://www.youtube.com/watch?v=UPlmaTjDnq0

'Il greco nelle scuole': marchio europeo di qualità a Ca'Foscari

http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=98234

Le caratteristiche della poesia di Kavafis

http://piramatikoneiroland.blogspot.it/p/blog-page_02.html

Sintesi progetti vincitori Label Europeo Lingue 2011 Italia, Cerimonia di premiazione 4 ottobre 2011, pp. 9-10

http://issuu.com/redazionellp/docs/sintesi_progetti_vincitori_label_europeo_lingue_20

Giorgio De Chirico

http://it.wikipedia.org/wiki/Giorgio_De_Chirico

3. Ο Επιτάφιος, στο τρίπτυχο του ελληνικού πολιτισμού

Ελένη ΓΑΛΑΝΗ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην ακόλουθη εισήγηση αναφέρομαι σε μια διδακτική ενότητα, η οποία

εφαρμόστηκε σε μια τάξη αντίστοιχη της ελληνικής Β’ Λυκείου, στο Κλασικό Ευρωπαϊκό Λύκειο "Μάρκο Φοσκαρίνι" της Βενετίας κατά το σχολικό έτος 2013-2014.

Κατά την διάρκεια αυτής της περιόδου εκπόνησα τη πρακτική μου εξάσκηση στα πλαίσια της

παιδαγωγικής κατάρτισης, την οποία καλούνται να παρακολουθήσουν υποχρεωτικά οι καθηγητές

που θέλουν να διοριστούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση της Ιταλίας. Στο συγκεκριμένο τύπο λυκείου, αν και κλασικό, δεν έχει προβλεφθεί η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών.

Το γεγονός αυτό καθιστούσε αδύνατη την διεξαγωγή μαθημάτων, τα οποία θα αφορούσαν

αποκλειστικά την διδασκαλία της γλώσσας και αρχικά φάνηκε να αποτελεί ένα εμπόδιο στην

εκπλήρωση των μαθημάτων πολύ γρήγορα όμως αποδείχτηκε ότι δεν ήταν παρά μια

ακόμη πρόκληση, η οποία συνέβαλε στην διαμόρφωση μιας μεγαλύτερης ευρηματικότητας στην

εφαρμογή της διδασκαλίας.

Ουσιαστικός μου στόχος ήταν η άκρα εκμετάλλευση των υπαρχόντων γνώσεων των

μαθητών στα αρχαία ελληνικά ώστε να βοηθηθούν στην κατανόηση της νεώτερης γλώσσας.

Προκειμένου να πειστούν και οι ίδιοι για αυτό το εγχείρημα, το οποίο στην αρχή άκουγαν διστακτικά. όταν παρουσιάστηκα στην τάξη τους, τους τόνισα από την αρχή ότι για έναν καθηγητή νέων ελληνικών οι μαθητές ενός κλασικού λυκείου, δεν αποτελούν ποτέ αδαείς αρχαρίους αλλά *ψεύδοαρχάριους* 1. Η συγκεκριμένη φράση αποδείχτηκε απόλυτα αγχολυτική στην ψυχολογία των μαθητών, οι οποίοι μέσα από τις πρώτες κιόλας ώρες άρχισαν να αντιλαμβάνονται την ισχύ αυτής της πεποίθησης. Τόσο για μένα όσο και για τον καθηγητή των αρχαίων ελληνικών, ήταν πολύ μεγάλη η ικανοποίηση μας να διακρίνουμε στα πρόσωπα των μαθητών την θετική τους έκπληξη, κάθε φορά που κατάφερναν να κατανοήσουν το νεώτερο κείμενο μέσο του αρχαίου, όπως εμπράκτως διακρίνεται στην περιγραφή της δεύτερης διδακτικής ώρας.

Επιλέχθηκε λοιπόν μια ενότητα, η οποία θα αναφερόταν στα κοινά σημεία αναφοράς μεταξύ της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας με περαιτέρω σκοπό και την παρουσίαση, όσο ήταν δυνατό, μιας γενικής εικόνας όσον αφορά την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας.

Το έναυσμα για την επιλογή του θέματος μου δόθηκε από την ύλη των αρχαίων ελληνικών και πιο συγκεκριμένα, από το εγχειρίδιο των μαθητών για την εκμάθηση της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, *Athenaze*23. Στο εν λόγω βιβλίο οι μαθητές πραγματεύονταν την συγκεκριμένη σχολική περίοδο, τις θεμελιώδεις αρχές της *Αθηναϊκής Δημοκρατίας,* όπως αυτές της *Ελευθερίας,* της *Ισοτιμίας*, του *Νόμου* και του *Δικαίου.* Συντεταγμένες, πάνω στις οποίες βασίστηκε, άνθισε και καλλιεργήθηκε ολόκληρος ο πολιτικός, κοινωνικός και ο φιλοσοφικός τρόπος σκέψης από την κλασική εποχή και έπειτα. Έχοντας οικειοποιηθεί οι μαθητές τις προαναφερθείσες ιδέες μέσα από σχολικό τους εγχειρίδιο, ο καθηγητή των Αρχαίων Ελληνικών, τους έδωσε να μελετήσουν ένα απόσπασμα από τον ***Επιτάφιο*** του Λυσία και πιο συγκεκριμένα τις παραγράφους 18,19. Η επιλογή του συγκεκριμένου κειμένου,

έγινε γιατί θεωρήθηκε σκόπιμο από τον καθηγητή, να περάσουν πλέον οι μαθητές σε ένα πρωτότυπο κείμενο, σχετικό με αυτό του βιβλίου τους. Ένας περαιτέρω λόγος για την συγκεκριμένη επιλογή ήταν η από κοινού πεποίθηση ότι η συγκεκριμένη λέξη- *Επιτάφιος* αποτελεί σημείο αναφοράς στο τρίπτυχο του ευρύτερου ελληνικού πολιτισμού. Και πιο συγκεκριμένα, α) στον κλασικό πολιτισμό, β) στην βυζαντινή- υμνογραφία και κατ' επέκταση στην χριστιανική- ορθόδοξη εκκλησιαστική παράδοση αλλά γ) στην νεοελληνική λογοτεχνική κληρονομιά και τέλος 4) στην ελληνική μουσική λαϊκή παράδοση. Στο σημείο αυτό ξεκίνησε η δική μου ενεργή πλέον συμμετοχή στο μάθημα, εφαρμόζοντας μια διδακτική ενότητα, η οποία διήρκησε 4 ώρες.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένας συνδυασμός γραμματικού και επικοινωνιακού ενώ ακολουθήθηκε η διαθεματική διδασκαλία4.

1.2 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Στο πρώτο μάθημα η προσέγγιση του κειμένου ήταν κυρίως μορφολογική- συντακτική και εννοιολογική. Ζητήθηκε λοιπόν από τους μαθητές να απομονώσουν από το κείμενο το οποίο, προβάλλονταν ήδη στον διαδραστικό ηλεκτρονικό πίνακα,

[οἱ ἡμέτεροι πρόγονοι]

[18] πρῶτοι δὲ καὶ μόνοι ἐν ἐκείνῳ τῷ χρόνῳ ἐκβαλόντες τὰς παρὰ σφίσιν αὐτοῖς δυναστείας δημοκρατίαν κατεστήσαντο, ἡγούμενοι τὴν πάντων ἐλευθερίαν ὁμόνοιαν εἶναι μεγίστην, κοινὰς δ' ἀλλήλοις τὰς ἐκ τῶν κινδύνων ἐλπίδας ποιήσαντες ἐλευθέραις ταῖς ψυχαῖς ἐπολιτεύοντο, [19] νόμῳ τοὺς ἀγαθοὺς τιμῶντες καὶ τοὺς

κακοὺς κολάζοντες, ἡγησάμενοι θηρίων μὲν ἔργον εἶναι ὑπ' ἀλλήλων βίᾳ κρατεῖσθαι,ἀνθρώποις δὲ προσήκειν νόμῳ μὲν ὁρίσαι τὸ δίκαιον, λόγῳ δὲ πεῖσαι, ἔργῳ δὲτούτοις ὑπηρετεῖν, ὑπὸ νόμου μὲν βασιλευομένους, ὑπὸ λόγου δὲ διδασκομένους.

μερικά ουσιαστικά, επίθετα και μερικές μετοχές όπως για παράδειγμα τα ουσιαστικά (*δημοκρατία, ελευθερία, ομόνοια, δυναστεία, ελπίδα, θηρίων, έργον, νόμου, το δίκαιον κλπ.)* έπειτα τους ζητήθηκε να κλίνουν παραδειγματικά την λέξη (*ἐλευθερία*- πρωτόκλιτο ασυναίρετο ουσιαστικό) στον ενικό και στον πληθυντικό αριθμό ενώ ταυτόχρονα η ίδια λέξη κλίθηκε αντίστοιχα στην νέα ελληνική. Η τελευταία ενέργεια βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν μερικές από τις πιο εμφανείς αλλαγές σχετικά με την γραμματική εξέλιξη της γλώσσας όπως α) το μονοτονικό σύστημα και η απώλεια της δοτικής πτώσης ενώ παράλληλα ανακάλυψαν κάποιες κοινές συντεταγμένες στην εξελικτική πορεία των ελληνικών και της μητρικής τους γλώσσας, αφού και στα ιταλικά, όμοια με τα ελληνικά, η δοτική πτώση αντικαθίσταται από την αιτιατική + πρόθεση και β) το γεγονός ότι οι περισσότερες αλλαγές παρατηρούνται στον πληθυντικό αριθμό.

Η ίδια δραστηριότητα επαναλήφθηκε και με άλλες λέξεις – ουσιαστικά του κειμένου (*δημοκρατία, δυναστεία, ελπίδα, θηρίων, έργον, νόμου, το δίκαιον*) καθώς και με τα επίθετα και τις μετοχές (*πρῶτοι, ἀγαθοὺς, κακοὺς- ἡγούμενοι, κολάζοντες, βασιλευομένους, διδασκομένους*)

Τέλος δόθηκαν κάποιες διευκρινήσεις σχετικά με το νόημα για κάποιες από τις παραπάνω λέξεις, το οποίο στην νέα ελληνική είναι διαφορετικό, όπως : *ψυχαῖς, λόγου, κολάζοντες)* .

Στην συνέχεια διαβάσαμε και αναλύσαμε τις παραγράφους 71-74, στις οποίες ο ρήτορας αναφέρεται στην δυστυχία των γονέων που έχασαν τα παιδιά τους στην μάχη. Η επιλογή των συγκεκριμένων παραγράφων έγινε από κοινού με τον καθηγητή των αρχαίων ελληνικών προκειμένου να επιτευχθεί αργότερα μια πιο κοντινή θεματικά σχέση με τα κείμενα που θα παρουσιάζονταν στην ώρα των νέων ελληνικών. Εκτός αυτού, το συγκεκριμένο απόσπασμα αποτελεί και ένα από τα πιο διαπεραστικά συναισθηματικά διασωθέντα κείμενα της αρχαιότητας, διότι δεν περιορίζεται σε μια υψηλής αισθητικά ρητορική έκφραση αλλά διακατέχεται και από έναν πολύ έντονο λυρισμό, ο οποίος εκφράζεται πολύ ηχηρά στις εν λόγω παραγράφους.

Η δεύτερη διδακτική ώρα ξεκίνησε με ένα σύντομο video στο youtube που προβλήθηκε στον διαδραστικό πίνακα LIM. Στο video οι μαθητές έβλεπαν την περιφορά του *Επιταφίου* την Μεγάλη Παρασκευή στην Ζάκυνθο. Μετά από κάποια λεπτά παρακολούθησης, ρωτήθηκαν, *αν μπορούσαν να φανταστούν περί τίνος πρόκειται* στο συγκεκριμένο video. Οι γνώμες που ακούστηκαν ήταν ποικίλες: α) γιορτή του πολιούχου προστάτη κάποιου μέρους, β) εορτασμός εθνικής επετείου, γ) κηδεία κάποιου πολιτικού ή σημαντικού προσώπου,.

Αφού δόθηκαν οι απαραίτητες εξηγήσεις, σχετικά με το έθιμο που μόλις παρακολούθησαν διευκρινίστηκε στους μαθητές ότι σήμερα το πρώτο πράγμα που έρχεται στην συνείδηση των Ελλήνων, μορφωμένων ή μη, ακούγοντας την συγκεκριμένη λέξη *Επιτάφιος* είναι η ιεροτελεστία που μόλις παρακολούθησαν, η οποία, ανάγεται στον εσπερινό της *Μεγάλης Παρασκευής,* και αποτελεί μέρος της *«Τελετής της Αποκαθήλωσης».* Στο σημείο αυτό και επειδή οι αναφορές στην χριστιανική θρησκεία δεν αποτελούσαν κοινό σημείο αναφοράς για όλους τους μαθητές, δεδομένου της πολυπολιτισμικής και συνεπώς και πολυθρησκευτικής σύνθεσης της τάξης, για λόγους πολιτικής ορθότητας, αλλά και προσωπικής πεποίθησης, θεώρησα σωστό να επιλεχθεί μια ευρύτερης αποδοχής γλώσσα τόσο από τους αλλόθρησκους όσο και από τους άθεους μαθητές, όπως αυτή της Ιστορίας της Τέχνης. Έτσι η προβολή ενός power point με το έργο του *Caravaggio* ''*Deposizione*'' και ακολούθως μια φωτογραφία με την γλυπτική σύνθεση της *''Pieta''* του *Michelangelo* συνέβαλλε στο να γίνει κατανοητή η *«Τελετής της Αποκαθήλωσης».* Στην ορθόδοξη εκκλησία η συγκεκριμένη σκηνή αποθεώθηκε στην ορθόδοξη ιεροτελεστία αλλά και στην βυζαντινή υμνογραφία, έτσι αναφέρθηκα στον *Επιτάφιο Θρήνο.*

Έπειτα δόθηκαν στους μαθητές μερικές πληροφορίες για τον συγκεκριμένο ύμνο. Ότι παρότι έχει αποτελέσει αντικείμενο μακροχρόνιας έρευνας για πάρα πολλούς μελετητές παραμένει ακόμη άγνωστος ο συγγραφέας της συγκεκριμένης ποιητικής σύνθεσης. Άγνωστη επίσης είναι και η χρονολογία συγγραφής του, η οποία εικάζεται στα χρόνια της δυναστείας των Παλαιολόγων (1258-1453). Ενώ, ιδιαίτερης σημασίας αποτελεί η ονομασία του συγκεκριμένου ύμνου, γιατί ενώ στις υπόλοιπες γλώσσες χρησιμοποιείται ο όρος «*Αποκαθήλωση*», για την εν λόγω σκηνή, ο δημιουργός του συγκεκριμένου ύμνου, προτίμησε τον όρο «*Επιτάφιος*». Γεγονός το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο συγκεκριμένος ύμνος, ενώ αντλεί το περιεχόμενο του από τη χριστιανική παράδοση φέρει όμως και τον απόηχο ενός αρχαίου παρελθόντος.

Στη συνέχεια δόθηκε στους μαθητές ένα απόσπασμα την Τρίτη Στάση του ύμνου.

Ὕπτιον ὁρῶσα, ἡ Πάναγνός σε, Λόγε, μητροπρεπῶς ἐθρήνει.

Ὦ γλυκύ μου ἔαρ, γλυκύτατόν μου Τέκνον, ποῦ ἔδυ σου τὸ κάλλος;

Θρῆνον συνεκίνει, ἡ πάναγνός σου Μήτηρ, σοῦ Λόγε νεκρωθέντος.[…].

Υἱὲ Θεοῦ παντάναξ, Θεέ μου πλαστουργέ μου, πῶς πάθος κατεδέξω;

Ἡ δάμαλις τὸν μόσχον, ἐν Ξύλῳ κρεμασθέντα, ἠλάλαζεν ὁρῶσα.[…]

Ἀνέκραζεν ἡ Κόρη, θερμῶς δακρυῤῥοοῦσα, τὰ σπλάγχνα κεντουμένη.

Ὢ φῶς τῶν ὀφθαλμῶν μου, γλυκύτατόν μου Τέκνον, πῶς τάφῳ νῦν καλύπτῃ;

Έπειτα απομονώθηκαν τα στοιχεία που είναι δυσνόητα γι' αυτούς, λόγω γλωσσικής δυσκολίας, η οποία ανάγεται στο γεγονός ότι η γλώσσα του κειμένου5 απέχει από την γνώριμη γι' αυτούς, γλώσσα της κλασικής εποχής. Για το λόγο αυτό δόθηκαν κάποιες επεξηγήσεις στα αρχαία ελληνικά και λίγες στα ιταλικά.

Ὕπτιον= supino

Πάναγνός= senza nessuna macchia, la piú pura fre le pure

μητροπρεπῶς = ὅπως πρέπει ταῖς μητράσι

ἐθρήνει= ἐδάκρυε

ἔαρ = primavera

ἔδυ= ὡs ὁ ἥλιος ὅς καταδύει

συνεκίνει= ᾖρχετο

νεκρωθέντος = ὅς νεκρὸς κεῖται

κρεμασθέντα = appeso

σπλάγχνα = viscere

Τα τελευταία λεπτά του μαθήματος οι μαθητές άκουσαν μέσω του διαδραστικού πίνακα στο youtube ένα σύντομο απόσπασμα από τον συγκεκριμένο ύμνο6, προκειμένου να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη εντύπωση σχετικά με την βυζαντινή υμνογραφία, η οποία αφενός μεν αποτελεί εκφραστή της ορθόδοξης πίστης και της εκκλησιαστικής λατρείας, αφετέρου δε

εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της ελληνικής ποίησης.

Την τρίτη ώρα της διδακτικής ενότητας έγιναν στα αρχαία ελληνικά κάποιες ερωτήσεις κατανόησης σχετικές με την σκηνή που περιγράφεται στο απόσπασμα του ύμνου, όπως προέκυψε από την ανάλυση των ερωτήσεων και προς μεγάλη και ευχάριστη έκπληξη των μαθητών, οι τελευταίοι είχαν την δυνατότητα να διαπιστώσουν ότι το γνωστό σ' αυτούς αρχαίο λεξιλόγιο γίνεται απόλυτα κατανοητό και στα άγνωστα σε αυτούς νέα ελληνικά:

1. διᾶ τί ἐθρήνει ἡ Θεοτόκος;
1. τὶ ἒδυ ὢς ἥλιὸς τις;
2. τι κατέδεξε ὁ ὑιὸς αὐτῆς;
3. πῶς ὀνομᾶζεται ἡ Θεοτόκος ἐν τῷ πέμπτῳ στοίχο;
4. ποῦ τὸ πένθος κεντεῖ τὴ μητέρα τοῦ Χριστοῦ;
5. ὑπὸ τίνος καλύπτεται τὸ φῶς;

Στην συνέχεια προβλήθηκε μια εικόνα, η οποία κέντρισε αμέσως το ενδιαφέρον τους. Η σκληρότητα της απεικόνισης 'εξέπεμπε' τον απόηχο του θρήνου και με έναν νοητό τρόπο συνδέοταν θεματικά με το προηγούμενο απόσπασμα του βυζαντινού ύμνου, ο οποίος θα μπορούσε κάλλιστα να αποτελεί μουσικό και στιχουργικό ένδυμα της συγκεκριμένης εικόνας.

Πριν τις διευκρινίσεις για την ιστορία της προβαλλόμενης στον πίνακα φωτογραφίας, δόθηκαν πληροφορίες για το ιστορικό πλαίσιο της απεικόνισης, για τα γεγονότα- σταθμούς που στιγμάτισαν την Ελλάδα του μεσοπολέμου και επιδείνωσαν την ήδη υπάρχουσα κοινωνική εξαθλίωση, αλλά συνέβαλαν στην χειραφέτηση της εργατικής τάξης που ξεσηκώνεται, αγωνίζεται και διεκδικεί την αξιοπρέπεια της μέχρι την επιβολή της δικτατορίας από τον Ι. Μεταξά. Στη συνέχεια περάσαμε στη φωτογραφία7 .

Την τέταρτη διδακτική ώρα και έπειτα από παραπάνω διευκρινήσεις, μοιράστηκαν στους μαθητές φωτοτυπίες με την ιταλική μετάφραση του ποιήματος και αφού διάβασαν το ποίημα ρωτήθηκαν γενικά για τις εντυπώσεις που τους προκάλεσε. Η συζήτηση στην τάξη επικεντρώθηκε κυρίως α) στα κοινά σημεία αναφοράς *μεταξύ του εκκλησιαστικού ύμνου και του εν λόγω ποιήματος, β) στο γεγονός πως ενώ πρόκειται για έναν ενεργό πολιτικά και ενταγμένο στο Κομμουνιστικό Κόμμα της Ελλάδος-ποιητή, και κατ' επέκταση, άθεο δημιουργό, διακρίνουμε στοιχεία από την θρησκευτική- εκκλησιαστική παράδοση γ) και στο αν το συγκεκριμένο έργο συγκαταλέγεται στο μητρικό μοιρολόι ή/και στον πολιτικό θρήνο.* Όταν στην ήδη υπάρχουσα φωτοτυπία μοιράστηκε και αυτή από το εξώφυλλο του *Επιτάφιου,* όπως αυτό φιλοτεχνήθηκε από τον καλλιτέχνη Τάσσο το 1936 όταν κυκλοφόρησε η συλλογή, οι μαθητές διέκριναν ομοιότητα των μοτίβων με αυτών της βυζαντινής εικονογραφίας, η οποία τους παρέπεμψε σε μια περαιτέρω νοητή συσχέτιση με τον *Επιτάφιο Θρήνο*.

Τα τελευταία λεπτά της ώρας έγινε μια πολύ σύντομη αναφορά στην βιογραφία του Έλληνα ποιητή, στο έργο του γενικά και στις διακρίσεις του8 καθώς και στο γεγονός ότι ένας από τους λόγους της ευρείας αποδοχής του έργου υπήρξε, πέραν της απλής αλλά και λυρικής του γλώσσας, το γεγονός ότι μελοποιήθηκε και τραγουδήθηκε από καθαρά λαϊκούς τραγουδιστές, επισημαίνοντας στους μαθητές ένα χαρακτηριστικό που καθιστά πολύ ιδιαίτερη την σχέση των Ελλήνων με την ποίηση. Ότι δηλαδή η ποίηση στην νεοελληνική κουλτούρα, όμοια όπως και στην αρχαιότητα αλλά και στον μεσαίωνα, συνεχίζει να μελοποιείται όχι μόνον για επικαλυφθεί με έναν μουσικό μανδύα αλλά για να τραγουδηθεί με σκοπό να απομνημονευθεί και να διαδοθεί στο ευρύτερο κοινό. Ο ποιητής της σύγχρονης Ελλάδας μπορεί μεν να στοχάζεται γύρω από διαφορετικές ηθικές άξιες και κοινωνικές

συντεταγμένες από τον ποιητή της αρχαιότητας και ο ραψωδός να έχει αντικατασταθεί από τον μουσικοσυνθέτη, αλλά η ποίηση και η προφορική της διάδοση συνεχίζουν να είναι βαθειά ριζωμένη στην μουσική πολιτιστική συνείδηση και κληρονομιά του (Νεο)Έλληνα. Και όπως και τότε έτσι και σήμερα, η μελοποιημένη ποίηση συχνά συμβάλλει στην διάδοση της ιστορικής συνείδησης.

Ένα video που βλέπουμε στον διαδραστικό πίνακα με την μελοποίηση του *Επιτάφιου* του Ρίτσου από τον Μ. Θεοδωράκη τραγουδισμένο από την βαθειά λαϊκή φωνή του Γ. Μπιθικώτση ήρθε να επιβεβαιώσει τα παραπάνω9.

Όταν τελείωσε η ακρόαση του τραγουδιού, δόθηκε μια φωτοτυπία από το *Μέρα Μαγιού μου μίσεψες* στα ελληνικά και στα ιταλικά, οι στοίχοι του οποίου είναι διαφορετικοί από αυτούς που δόθηκαν στην προηγούμενη φωτοτυπία με τους στοίχους του ποιήματος, προκειμένου οι μαθητές να έχουν μια πιο γενική άποψη για το έργο. Στο τελευταίο δίστιχο της δεύτερης στροφής,

Γλυκέ μου, εσύ δεν χάθηκες, μέσα στις φλέβες μου είσαι. Γιέ μου, στις φλέβες ολουνών, έμπα βαθιά κα ζήσε, διέκριναν τόσο το στοιχείο της Ανάστασης που παρέπεμψε στον *Επιτάφιο θρήνο* αλλά και αυτό του πολιτικού θρήνου, το οποίο έμμεσα τους παρέπεμψε στον *Επιτάφιο* του Λυσία.

Ο αντίκτυπος της παραπάνω διδακτικής ενότητας στους μαθητές, απέδειξε ότι οι ώρες των νέων ελληνικών τους επιτρέπουν να διευρύνουν τις γλωσσικές τους γνώσεις, ακόμη και αν οι τελευταίοι δεν διδάσκονται την νέα ελληνική ενώ αναμφισβήτητα συνέβαλλε στην επέκταση των πολιτισμικών τους γνώσεων. Στόχος της ήταν να παρουσιάσει στους μαθητές τον απόηχο της κλασικής κληρονομιάς στο νεώτερο ελληνικό πολιτισμικό γίγνεσθαι. Πως αυτό το παρελθόν ζυμώνεται, εκφράζεται αλλά και χρησιμοποιείται στις από την νεοελληνική συνείδηση. Φτάνει αυτούσιο; ή παρεμβάλλεται, η επίσης άρρηκτα συνδεδεμένη με την νεοελληνική συνείδηση, ορθοδοξία; Ποια είναι και τι αποτελεί την σύγχρονη νεοελληνική λογοτεχνική αντίληψη; Ποια είναι η σημερινή διάσταση της ελληνικής γλώσσας, φιλοσοφική, στοχαστική, πολιτική, ποιητική;

Ο 'Επιτάφιος' στην αρχαιότητα, όπως διακρίνεται και από αυτόν του Λυσία, υπήρξε ένα λογοτεχνικό είδος με πολιτικό περιεχόμενο. Ένας πολιτικός λόγος που από τη μια αποτελεί φόρος τιμής στους πεσόντες αγωνιστές και από την άλλη μια πολιτική προπαγάνδα. Το αρχαίο λογοτεχνικό είδος θα εισέλθει στην χριστιανική παράδοση και θα εξελιχθεί σε φόρο τιμής στον *Νεκρό* και στο πρόσωπο της θρηνούσας *Μάνας Του*, θα ταυτιστεί το μοιρολόι της κάθε πενθούσας μάνας. Αυτά τα παραπάνω χαρακτηριστικά θα ζυμωθούν στον *Επιτάφιο* του Ρίτσου και θα μετατρέψουν το έργο του σε ένα αμάλγαμα μητρικού θρήνου με πολιτικό λόγο: *'Γλυκέ μου εσύ δεν χάθηκες μέσα στις φλέβες μου είσαι, Γιε μου στις φλέβες ολουνών, έμπα βαθιά και ζήσε'* .

Η παρουσίαση της παραπάνω θεματικής αλληλουχίας στο ευρύτερο φάσμα της ελληνικής λογοτρεχνικής κληρονομιάς υπήρξε και ο κύριος στόχος αυτής της διδακτικής ενότητας.

4. Ο Γιάννης Ρίτσος και η ελληνική παράδοση

Tatiana BOVO

Η παρακάτω ενότητα εφαρμόστηκε σε μια τάξη, αντίστοιχη της ελληνικής Γ΄ Γυμνασίου ή Α' Λυκείου, στο Κλασικό Κρατικό Λύκειο G. Cotta, το οποίο βρίσκεται στην ευρύτερη περιοχή της Βερόνα. Τα μαθήματα έλαβαν χώρα το θερινό τρίμηνο του 2013, στα πλαίσια της υποχρεωτικής παιδαγωγικής κατάρτισης, που καλούνται να παρακολουθήσουν οι υποψήφιοι καθηγητές της δημόσιας εκπαίδευσης.

Στα μαθήματα των νέων ελληνικών παραβρέθηκε και η καθηγήτρια των αρχαίων ελληνικών της τάξης, με την οποία και συνεργάστηκα κάποιες φορές στην διάρκεια των μαθημάτων. Η παρακάτω διδακτική ενότητα ήταν αφιερωμένη στο Γιάννη Ρίτσο και απευθυνόταν σε (ιταλούς ή ιταλόφωνους) μαθητές που δεν ξέρουν ακόμα καλά τη νεοελληνική γλώσσα. Η συγκεκριμένη επιλογή ενότητας έγινε για τους εξής λόγους, ο πρώτος ήταν επειδή η καθηγήτρια των αρχαίων ελληνικών μου πρότεινε να επικεντρωθούμε στο έργο του Γιάννη Ρίτσου, ο δεύτερος ότι επρόκειτο για ένα θέμα που γνωρίζαμε καλά αμφότερες και ο τρίτος γιατί θέλησα να χρησιμοποιήσω ένα νέο ποιητικό υλικό με διδακτικούς σκοπούς, αντί να διδάξω τους «συνηθισμένους» ποιητές όπως Καβάφη ή Σεφέρη.

Η ενότητα που ακολουθεί διήρκησε 2 ώρες και το κάθε μάθημα περιελάμβανε 3 φάσεις.

Στο τέλος της περιγραφής κάθε φάσης έχω τονίσει σε έναν πίνακα τις γλωσσοδιδακτικές επιλογές που δικαιολογούν το σχέδιο της διδακτικής ενότητας.

1.1 ΜΕΡΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Φάση 1

Παρακαλούνται οι μαθητές να μεταφερθούν στην αίθουσα με τον διαδραστικό ηλεκτρονικό πίνακα, φέροντας μόνο ένα μολύβι μαζί τους. Στην οθόνη βλέπουν μόνο μια μεγάλη εικόνα με το ελληνικό νησί της Μονεμβασιάς, το γενέθλιο νησί του Ρίτσου. Δεν υπάρχουν άλλες πληροφορίες, που θα προστεθούν αργότερα.

Οι μαθητές λαμβάνουν τρία ποιήματα του Γιάννη Ρίτσου στα ελληνικά με την σχετική ιταλική μετάφραση δίπλα. Δεν δίνεται προς τη στιγμή καμία άλλη πληροφορία σχετικά με τον ποιητή και την ιστορική εποχή. Αναγγέλλει μόνο τον στόχο της διδακτικής ενότητας, εξηγώντας ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα μιλήσουνε για έναν Νεοέλληνα ποιητή. Ακολουθούν τα κείμενα που έχουν δοθεί στους μαθητές:

Την Ρωμιοσύνη μην την κλαις

Πρωινό Άστρο

Απομόνωση της Πηνελόπης

ΦΑΣΗ 2

Προθέρμανση

Η καθηγήτρια των νέων ελληνικών διαβάζει δυνατά το πρώτο κείμενο. Ένας μαθητής διαβάζει ακολούθως την ιταλική μετάφραση, προσπαθώντας να την ερμηνέψει πιο παραστατικά. Κάνουν το ίδιο με τ' άλλα δυο ποιήματα. Στη συνέχεια οι μαθητές πρέπει να απαντήσουν προφορικά στις ακόλουθες ερωτήσεις για κάθε κείμενο:

1.Ποιο συναίσθημα προκύπτει από το διάβασμα αυτού του ποιήματος;

2. Ποιος είναι ο αποδέκτης αυτού του ποιήματος;
3. Τώρα που διαβάσαμε αυτό το ποίημα, τι τύπο ποιητή φανταζόμαστε στο μυαλό μας;

Οι αναμενόμενες απαντήσεις είναι περίπου οι ακόλουθες:

[Κείμενο 1: ***Τη ρωμιοσύνη μην την κλαις***]

6. Εθνική λύτρωση / εθνική υπερηφάνεια
7. Ο ελληνικός λαός / οι ομογενείς
8. Ένας ποιητής που κατευθύνει τον λαό / που εμπλέκεται στην πολιτική

[Κείμενο 2: ***Πρωινό άστρο***]

1) Οικειότητα που όμως δεν σημαίνει απομόνωση / τρυφερότητα
2) "Ιδιαίτερος" αποδέκτης / κάποιος που είναι κοντινός στον ποιητή
3) Ένας στοχαστικός ποιητής άλλα όχι απομονωμένος

[Κείμενο 3: ***Η απόγνωση της Πενελόπης***]

1) Θλίψη /μοναξιά/ μεγάλη απογοήτευση
2) Απροσδιόριστος αποδέκτης, μπορεί να είναι ο οποιοσδήποτε
3) Ένας ποιητής που γνωρίζει καλά την ελληνική μυθολογία και ξέρει να την αναμορφώνει

→ ***Γλωσσοδιδακτικές επιλογές:*** Προσπάθησα να δώσω στους μαθητές μια ανομοιογενή εικόνα του ποιητή Ρίτσου, παρακινώντας μια προσεκτική σκέψη διαμέσου της ανάγνωσης διάφορων κειμένων.

Επέλεξα κείμενα υψηλής λογοτεχνικής αξίας που αναφέρονται σε τρεις κύριες θεματικές ενότητες του συγγραφέα: την πολιτική δέσμευση, την αγάπη και την οικογένεια, και την αναμόρφωση του κλασικού μύθου. Το τελευταίο θέμα χρησίμεψε ως σύνδεση με τα έργα της ελληνικής λογοτεχνία που οι μαθητές είχαν μελετήσει κατά τη διάρκεια του έτους (π.χ. Η *Οδύσσεια* του Ομήρου).

Επίσης, η χρησιμοποίηση των πολυμέσων έχει βοηθήσει να αποφευχθεί η κλασική προκαταρκτική εξήγηση του πολιτιστικού και ιστορικού πλαισίου.

ΦΑΣΗ 3

Εισαγωγή και βιογραφία του συγγραφέα (πρώτο μέρος)

Μετά τη συζήτηση, οι μαθητές ακούν για λίγα λεπτά το κείμενο του πρώτου ποιήματος/Ρωμιωσύνη στο *youtube*, μελοποιημένο από τον φημισμένο Έλληνα συνθέτη Μίκη Θεοδωράκη. Στη συνέχεια, η καθηγήτρια προσπαθεί να δώσει κάποιες γενικές πληροφορίες για το έργο του Ρίτσου, η λογοτεχνική παραγωγή του οποίου είναι βαθιά πολιτική, γεμάτη με θέματα που σχετίζονται με τον ανθρώπινο πόνο και τη καταπατημένη ελευθερία, αλλά πάντα συνοδευόμενα από μια ισχυρή ελπίδα στην αλλαγή και από μια πρόσκληση για να αγωνιστούμε για την ειρήνη, την αλληλεγγύη, την πολιτική και κοινωνική λύτρωση.

Ο Ρίτσος όμως δεν είναι μόνο ένας ποιητής που ηγείται και εμπνέει τις μάζες, αλλά και ένας συγγραφέας ο οποίος είχε τη ικανότητα να αγγίξει ένα υψηλό επίπεδο λυρισμού και έχει καταφέρει να επιτύχει στους στίχους του ένα πραγματικό έργο μυθολογικής αναμόρφωσης, αναβιώνοντας την παράδοση της επικής κληρονομιάς της Ελλάδας και χρησιμοποιώντας ελεύθερα το μυθολογικό υλικό με ένα σύγχρονο τρόπο χωρίς να αποκολληθεί εντελώς από αυτό1.

Σε αυτό το σημείο η καθηγήτρια των νέων ελληνικών επισημαίνει στους μαθητές ότι πέρσι ορισμένοι από αυτούς είχαν ανεβάσει την *Αντιγόνη* με βάση τα κείμενα του Ευριπίδη και του Ρίτσου, και αυτό προκαλεί στους μαθητές μια ευχάριστη έκπληξη.

Μετά την ανάλυση του έργου η καθηγήτρια συνεχίζει, με το πρώτο μέρος της βιογραφίας του συγγραφέα. Έτσι μπορούν οι μαθητές να προσεγγίσουν στο πολιτισμικό πλαίσιο και να κατανοήσουν καλύτερα την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής παραγωγής του Ρίτσου και την επίδραση που είχε μεταξύ των Ελλήνων ειρηνιστών του εικοστού αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν τον τόπο καταγωγής του Ρίτσου και το σχετικό πλαίσιο, τα οδυνηρά γεγονότα που σημάδεψαν την παιδική ηλικία του ποιητή, και την πολιτική προσήλωσή του στο Κομμουνιστικό Κόμμα της Ελλάδας.

→ ***Γλωσσοδιδακτικές επιλογές:*** η μουσική του Μίκη Θεοδωράκη και τα χειρόγραφα κείμενα του ποιητή συνεπήραν την όραση και την ακοή των μαθητών, προσφέροντας μια πολλαπλών αισθητηρίων προσέγγιση του λογοτεχνικού του έργου. Επιπλέον, το γεγονός, ότι είχαν ήδη συναντήσει τους στίχους του Ρίτσου διατήρησε υψηλό το κίνητρό τους.

Η παρουσίαση P. Point ® είχε την ελληνική μετάφραση κοντά στις ιταλικές πληροφορίες, με σκοπό να μην παραμεληθεί εντελώς το γλωσσικό στοιχείο.

Η αναφορά στην ελπίδα του ποιητή, παρά τις δυσκολίες της εμπειρίας του, προέρχεται από την ανάγκη να δοθεί στους νέους μια θετική προσέγγιση ή τουλάχιστον κριτική, όπως έκανε ο Ρίτσος κατά την ιστορική περίοδο του, προς την Ελλάδα και προς τις ιστορικές και κοινωνικές αντιφάσεις της. Οι μαθητές έχουν ανακαλύψει ότι τα ποιήματα του Ρίτσου στην πραγματικότητα τραγουδιούνται ακόμα και σήμερα κατά τη διάρκεια των γενικών απεργίων ενάντια στα αυστηρά μέτρα που επιβάλλονται από τις κυβερνήσεις λόγω των ευρωπαϊκών πολιτικών.

ΦΑΣΗ 4

Ανάγνωση και ανάλυση του κειμένου

Παρουσιάζεται στους μαθητές το κύριο κείμενο του μαθήματος: *Επιτάφιος* (1936). Η καθηγήτρια περιγράφει το πλαίσιο στο οποίο ο Ρίτσος έγραψε αυτό το ποίημα, που τον έκανε γνωστό σε όλη την Ελλάδα, και ύστερα η καθηγήτρια των αρχαίων ελληνικών εισάγει τους μαθητές στο είδος του Επιταφίου με μια σύντομη ιστορική και λογοτεχνική επισκόπηση, αρχίζοντας από την αρχαιότητα, περνώντας στην περίοδο των βυζαντινών μοιρολογιών, και φτάνοντας τέλος στον Ρίτσο.

Στη συνέχεια περνάμε σε μια σύντομη ανάλυση της συν-κειμένου, η οποία είναι σημαντική για να συλλάβει κανείς τα στοιχεία με τα οποία συνεχίζεται η μεγάλη παράδοση, στην οποία εντάσσεται το εν λόγω λογοτεχνικό έργο, και τα συναφή με αυτό στοιχεία καινοτομίας, όπως ο πολίτικος στίχος (ο δεκαπεντασύλλαβος) .

Το μάθημα συνεχίζει με την ανάγνωση επιλεγμένων τμημάτων του κειμένου σε πρωτότυπη γλώσσα από την καθηγήτρια των νέων ελληνικών και την ανάγνωση του μεταφρασμένου κειμένου από έναν μαθητή.

Μετά από ένα σύντομο άκουσμα του μελοποιημένου ποιήματος, η καθηγήτρια των νέων ελληνικών εξηγεί την ετυμολογία της λέξης *ποιήσις-ποίηση* προκειμένου να εισαχθούν δύο βασικές έννοιες του μαθήματος και πιο συγκεκριμένα:

- ότι ο Έλληνας ποιητής και η ελληνική ποίηση είναι γενικά πιο κοντινοί στην κοινωνική σφαίρα, σε σύγκριση με τη λογοτεχνική μας παράδοση
- ότι στην ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία, υπάρχει μια «αδελφική ένωση» μεταξύ ποίησης και μουσικής, ξεκινώντας από την εποχή του Ομήρου μέχρι το σήμερα

→ ***Γλωσσοδιδακτικές επιλογές***: η επιλογή του κειμένου του *Επιταφίου* και η σύντομη ιστορική επισκόπηση αυτού του λογοτεχνικού είδους στην αρχαιότητα συνέβαλε στο να τοποθετηθεί ο Ρίτσος στη μεγάλη κληρονομιά της ελληνικής λογοτεχνικής παράδοσης, καθώς επίσης και να παραχθεί ένα απτό παράδειγμα του τι σημαίνει "ελληνική παράδοση" σε μια ευρύτερη έννοια και πέρα απο τα όρια του χρόνου.

Η επιλογή του κειμένου, αν και υπό την καθοδήγηση των καθηγητριών, έχει αυξήσει επίσης την επίγνωση στους μαθητές, σχετικά με τη σημασία μιας "ολοκληρωμένης" γνώσης, η οποία συνδυάζει τόσο την αρχαία και τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα και όσο τον αρχαίο και το σύγχρονο πολιτισμό. Μια διαχρονική άποψη, και όχι αποσπασματική, της ελληνικής λογοτεχνικής κληρονομιάς επιτρέπει να εκτιμήσει κανείς ένα έργο όπως ο *Επιτάφιος* όχι μόνο από την αισθητική του άποψη, αλλά συμβάλλει στο να συλλάβει κανείς την βαθιά λογοτεχνική και πολιτισμική έννοια του.

ΦΑΣΗ 5

Βιογραφία του συγγραφέα (δεύτερο μέρος)

Σε αυτή τη φάση τερματίζεται η εξήγηση της βιογραφίας του ποιητή. Ακολουθούν τα slide της σχετικής παρουσίασης:

Αφού καθηγήτρια των νέων ελληνικών έχει αναφερθεί εν συντομία σε γεγονότα και ιστορικά στοιχεία όπως την ελληνική αντίσταση, την δικτατορία των συνταγματαρχών και τις περιόδους της εξορίας του Ρίτσου, εμβαθύνουμε στην τάξη κάποια χαρακτηριστικά του ελληνικού κομμουνιστικού κόμματος. Πιο συγκεκριμένα η καθηγήτρια τονίζει τις διαφορές σε σχέση με το ιταλικό Κομμουνιστικό Κόμμα την ίδια εποχή.

→ ***Γλωσσοδιδακτικές επιλογές***: η απόφαση να ασχοληθούμε στην τάξη με ένα πολιτικό ζήτημα προέκυψε από την επιθυμία να δείξουμε στους μαθητές τη λεπτή αλλά σημαντική διαφορά μεταξύ των εθνικών πολιτικών κινημάτων. Πιο συγκεκριμένα, δεν μπορεί κανείς να εξετάσει φαινόμενα, όπως τα πολιτικά κινήματα του εικοστού αιώνα, με καθολικές κατηγορίες. Πρέπει να εξηγήσει κανείς στους μαθητές ότι συχνά υπάρχει κίνδυνος για ορισμένες λέξεις, όπως «κομμουνισμός» ή «φασισμός», να γίνουν επικίνδυνες ετικέτες, κυρίως όταν λείπουν η κριτική ανάλυση και το εννοιολογικό πλαίσιο. Αυτές οι συζητήσεις προωθούν στους μαθητές μια δυναμική και διαπολιτισμική σκέψη, η οποία είναι ισχυρά αναγκαία και επιθυμητή στην εποχή μας για την ιστορική και πολιτική σκέψη.

ΦΑΣΗ 6

Γλωσσική και ατομική φάση

Ζητείται στους μαθητές να επιλέξουν, σύμφωνα με το προσωπικό τους γούστο, ένα από τα προτεινόμενα κείμενα του Ρίτσου και να ασκηθούν ατομικά στην απαγγελία του

επιλεγμένου κειμένου για περίπου 15' προκειμένου να το οικειοποιηθούν. Στον υπόλοιπο χρόνο θα ακουστεί η εθελοντική performarce των μαθητών μπροστά στην τάξη.

→ ***Γλωσσοδιδακτικές επιλογές:*** μετά από την ακρόαση πολλών περιεχομένων, οι μαθητές αφέθηκαν ελεύθεροι να «σφετεριστούν» το λογοτεχνικό κείμενο. Η απαγγελία του ποιήματος τους παρείχε την δυνατότητα να αποκτήσουν μια πραγματική επαφή με το έργο του Ρίτσου, και αποτέλεσε επίσης μια καλή άσκηση ανάγνωσης και απαγγελίας για μαθητές του επιπέδου Α1. Για τις καθηγήτριες, εν κατακλείδι, η εν λόγω άσκηση υπήρξε ένας έμμεσος τρόπος για την αξιολόγηση στην ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας με την σύγχρονη προφορά.

«Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΙΣ ΜΑΚΡΟΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΣΤΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΣΜΟ (MANAGERIALISM). Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία, αυτή της παγκόσμιας αγοράς ή της παγκοσμιοτικής ευσυνειδησίας;»

Κωνσταντίνα ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ
Εκπαιδευτικός Ενηλίκων
Συνεργάτης του Πανεπιστημίου Αθηνών
ntia.ioannidou@yahoo.com

Ειρήνη ΔΙΕΡΩΝΙΤΟΥ
Λέκτορας
Πανεπιστημίου Λευκωσίας
dieronitou@unic.ac.cy

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση θα επικεντρωθούμε στην παρουσίαση των τριών διοικητικών μακροθεωριών και συγκεκριμένα της Κλασικής Θεωρίας, της Νεοκλασικής Θεωρίας και της Δομικής Θεωρίας, καθώς και στη μετάβασή τους στο διοικητισμό (managerialism). Επίσης, θα εστιάσουμε στην απήχηση του κάθε διοικητικού μοντέλου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και θα ολοκληρώσουμε την εισήγηση με τα συμπεράσματα της μελέτης μας, προσβλέποντας στον προβληματισμό του εκπαιδευτικού δυναμικού στο ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη άξια, αυτή της παγκόσμιας αγοράς ή της παγκοσμιοτικής ευσυνειδησίας. Από τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης προκύπτει ότι η μετάβαση από την ειδημοσύνη του γραφειοκράτη διευθυντή (Γραφειοκρατικό Μοντέλο) στον συνεργατικό και ελεγκτή της αποτελεσματικότητας διευθυντή (Νεοκλασική θεωρία), με κατάληξη στο διοικητισμό, η γνώση η οποία έχει τη μεγαλύτερη αξία είναι αυτή που προωθεί τον *«οικονομικό – αποτελεσματικό άνθρωπο».* Ως αντίδοτο της κατάληξης αυτής, προτείνεται η γνώση που ανεγείρει την παγκοσμιοτική ευσυνειδησία.

ABSTRACT

The present paper focuses on the analysis of the three organization theories such as the classical organization theory, the neoclassical theory and the modern organization theory. The transition phase of these theories to new managerialism is also examined and discussed. In addition, attention is drawn to the impact that each organizational model has had on education. As a conclusion to our question-which knowledge is of most worth, that of global market or that of global awareness- our findings suggest that the transition from the 'infallible' bureaucrat leader (Bureaucratic model of leadership) to the collegial but panoptic culture of leadership (neoclassical theory), and from there to new managerialism, prominent to the value of knowledge is the production of the efficient man whose values are market driven. Counteractive to the managerialist directions could be the cultivation of global awareness in education.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η είσοδος της παγκόσμιας κοινωνίας στην οικουμενική αγορά συνοδεύτηκε από πλείστες αλλαγές στο διοικητικό υπόβαθρο των εθνών-κρατών, προκειμένου να εναρμονισθούν με τις τρέχουσες εξελίξεις, έχοντας ως απόρροια την ανασυγκρότηση των εθνικών τους πολιτικών, σε μια προσπάθεια βελτίωσης του κοινωνικοοικονομικού τους

επιπέδου. Αρκετοί ερευνητές περιέγραψαν και συμμάχησαν με την επικράτηση των ευοιωνότερων διοικητικών φιλοσοφιών, ώστε από τον εικοστό αιώνα να παρακολουθούμε την μετακύλιση και αλληλοεπικάλυψη των τριών διοικητικών μακροθεωριών και συγκεκριμένα της Κλασικής Θεωρίας, της Νεοκλασικής Θεωρίας και της Δομικής Θεωρίας. Ως επιστέγασμα της Διοικητικής Επιστήμης αναδεικνύεται, τις τελευταίες δεκαετίες, μια νέα τάση στο διοικητικό status, ο διοικητισμός (managerialism), ο οποίος εμποτίζεται από τη νεοφιλελεύθερη πνοή του παγκόσμιου οικονομικού κώδικα και αποδίδει στο επαγγελματικό συγκείμενο έναν μεταμοντερνισμό που προσκαλεί και προκαλεί τους επαγγελματίες σε εν τω βάθει αναθεωρήσεις του τρόπου δόμησης της επαγγελματικής τους καριέρας. Η επιρροή του διοικητισμού στον εκπαιδευτικό χώρο, προτάσσει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που κλυδωνίζουν το κύρος του επαγγελματία εκπαιδευτικού και φέρουν στο προσκήνιο την αδήριτη εφαρμογή μιας τεχνοκρατικής εκπαιδευτικής συμπεριφοράς, αποτάσσοντας την καλλιέργεια της κριτικοαναστοχαστικής κουλτούρας στον σχολικό οργανισμό.

Στην παρούσα εισήγηση, θα περιγράψουμε τις μακροθεωρίες της διοικητικής επιστήμης, αλλά και θα επικεντρωθούμε στην αποκωδικοποίηση του διοικητισμού, προσβλέποντας στην εύρεση μιας πειστικής απάντησης στο μείζονος σημασίας ερώτημα: ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, αυτή της παγκόσμιας αγοράς ή της παγκοσμιοτικής ευσυνειδησίας;

2.ΚΛΑΣΣΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Η πρώτη εκ των τριών μακροθεωριών της διοικητικής επιστήμης, η Κλασική Διοίκηση, εκπροσωπείται από τους Frederick Taylor, Henri Fayol, Max Weber, Luther Gulick και Lyndall Urwick και όπως εύστοχα παρατηρεί η Παναγιωτοπούλου (1997), η Κλασική Θεωρία προσεγγίσθηκε από τους Fayol, Gulick, Urwick με διοικητική αντίληψη, από τον Taylor με φυσιοκρατική αντίληψη και από τον Weber με γραφειοκρατική αντίληψη. Ακολούθως, θα εστιάσουμε στις δύο κυριότερες προσεγγίσεις της Κλασικής διοίκησης και συγκεκριμένα στο Γραφειοκρατικό μοντέλο του Weber και την Επιστημονική Προσέγγιση στη Διοίκηση με κύριο εκφραστή τον Taylor, γνωστή και ως «τεϊλορισμός».

2.1. Γραφειοκρατικό Μοντέλο

Ο εισηγητής του γραφειοκρατικού μοντέλου ο Γερμανός κοινωνιολόγος Max Weber (1947) ανέλυσε επιτυχώς τη γραφειοκρατική διάσταση της διοίκησης, προσδιορίζοντας την εξουσία μέσω τριών χαρακτηριστικών μορφών της. Η πρώτη μορφή της αναφέρεται στην *παραδοσιακή εξουσία,* η οποία ασκείται βασιζόμενη στους προϋπάρχοντες κανόνες και οι υφιστάμενοι πειθαρχούν τόσο στους κανόνες όσο και στον ηγέτη. Στην σχολική πραγματικότητα ο σχολικός ηγέτης λαμβάνει τον αλάθητο «πατρικό» χαρακτηρισμό, νομιμοποιεί την εξουσία του και στην εφαρμογή της προηγούμενης πρακτικής λειτουργεί ως τροχοπέδη στην εισαγωγή καινοτομιών στο σχολικό συγκείμενο. Η δεύτερη μορφή αναφέρεται στη *χαρισματική εξουσία* όπου ιδεατοποιείται ο ηγέτης, με αποτέλεσμα οι υφιστάμενοι να προσηλώνονται στην εξέχουσα προσωπικότητά του, ακολουθώντας άκριτα την σκοποθεσία και στοχοθεσία του. Στο σχολικό χώρο η αφοσίωση των μελών του διδακτικού προσωπικού στο χαρισματικό ηγέτη ελλοχεύει τον κίνδυνο του παραγκωνισμού του οφέλους της σχολικής μονάδας, εφόσον υπερτερεί η ικανοποίηση των επιθυμιών του διευθυντή. Η τρίτη μορφή ορίζεται ως *λογική εξουσία* και αφορά στην απρόσωπη νομική διοίκηση, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης διοικεί εφαρμόζοντας απόλυτα τους ισχύοντες νόμους και απαιτεί πειθαρχία στην εφαρμογή τους από το λοιπό προσωπικό. Κατά συνέπεια, ο σχολικός ηγέτης εκτελεί τα καθήκοντά του, τυπολατρικά και απαρέγκλιτα από τις αρμοδιότητες που του ορίζει η κορυφή της ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Θεοφιλίδης,2012).

Η ιδιαιτερότητα του γραφειοκρατικού μοντέλου, έγκειται στη προσήλωσή του στον σαφή προσδιορισμό της εξουσίας, η οποία δρα βάσει συγκεκριμένων προδιαγραφών στους τομείς αρμοδιότητας και ευθύνης της και λειτουργεί παρωθητικά στην ανάπτυξη της εξουσιαστικής μεροληψίας. Ο Weber επισημαίνει ότι η πρόοδος και η εξέλιξη υλοποιείται μέσω της επικράτησης της γραφειοκρατικής λογικής και της σύστασης των δόμων με

γραφειοκρατική ιδεολογία, με την προϋπόθεση ότι ενεργούν ως φορείς θεσμικής και κοινωνικής αλλαγής (Τερλεξής,1996). Συγκεκριμένα, ο Weber περιέγραψε το γραφειοκρατικό μοντέλο μέσω έξι χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, όπως επισημαίνονται από τον Θεοφιλίδη (2012), δίνοντας την ευχέρεια στους Blau και Scott (1962) να χαρακτηρίζουν ως «ιδεώδη» τη περιγραφή της βεμπεριανής γραφειοκρατίας. Πρώτον, εστίασε στον καθορισμό των περιοχών ευθύνης, οι οποίες διέπονται από κανόνες και διοικητικούς μηχανισμούς, δημιουργώντας έναν εξειδικευμένο καταμερισμό εργασίας. Δεύτερον, αναφέρθηκε στην ύπαρξη ιεραρχικής και εξουσιαστικής δομής, με απόρροια την απαραίτητη παρουσία προϊσταμένων, που επιφορτίζονται με την εποπτεία των υφιστάμενων και την λογοδοσία τους στους ιεραρχικά ανωτέρους τους. Τρίτον, επισήμανε την σπουδαιότητα της άσκησης της διοίκησης βάσει εγγράφων, τα οποία οφείλουν να χαρακτηρίζονται από πληρότητα, ακρίβεια και προσιτότητα, προκειμένου να διευκολύνεται η λειτουργία του οργανισμού. Τέταρτον, τόνισε την βαρύτητα της επαρκούς κατάρτισης των υπαλλήλων, η οποία στηρίζεται στο γνωστικό τους υπόβαθρο και επιβεβαιώνεται από αξιολόγηση μέσω εξετάσεων ή ενδελεχούς ελέγχου των πιστοποιητικών τους, ώστε η πρόσληψη ή αναβάθμισή τους να στηρίζεται στα τεχνοκρατικά τους προσόντα και παράλληλα να επικυρώνεται από τη σύμφωνη γνώμη του προϊσταμένου τους. Πέμπτον, υπογράμμισε την σημασία της πλήρους απασχόλησης του προϊστάμενου μόνο με διοικητικά θέματα και παράλληλα προσδιόρισε το προαγωγικό σύστημα, το οποίο βασίζεται στην ανταμοιβή των νομότυπα υπηρετούντων στον οργανισμό και ταυτόχρονα προασπιζόντων την σκοποθεσία του οργανισμού. Τέλος, ολοκλήρωσε την εννοιολόγηση της Γραφειοκρατίας με το έκτο γνώρισμά της, που σχετίζεται με την ύπαρξη κανονισμών και πολιτικής στην υπηρεσία, τονίζοντας ότι οι διοικητικοί οφείλουν όχι μόνο να επικεντρώνονται στην ακριβή τήρηση τους, αλλά και να λειτουργούν απαλλασσόμενοι από συναισθηματικές μεροληψίες και επίσης να εστιάζουν στην ισότιμη μεταχείριση των υπαλλήλων και στην αδιαπραγμάτευτη υλοποίηση των στόχων του οργανισμού.

Απόρροια των προαναφερθέντων ιδιαιτεροτήτων της γραφειοκρατίας ήταν κατά τον Τερλεξή (1996) η επικράτηση του μοντέλου και στη σύγχρονη εποχή, εξαιτίας της επικρατούσας τάσης προς τον ορθολογισμό της σύγχρονης επιστήμης, της υπερίσχυσης της χρηματικής οικονομίας στα σύγχρονα δρώμενα, δίνοντας την ευχέρεια στη γραφειοκρατία να αναπτυχθεί, εξασφαλίζοντας την τακτική μισθοδοσία των υπάλληλων και ισχυροποιώντας τους ρυθμούς ανάπτυξής της. Επίσης, ενισχυτικό ρόλο στην εδραίωση του βεμπεριανού μοντέλου φέρει και η εδραίωση της καπιταλιστικής οικονομίας, εφόσον ο κεφαλαιοκρατικός μηχανισμός στηρίζει την επιτυχία του στην γραφειοκρατική κυβερνητική του διάρθρωση. Συνεχίζοντας, ο ίδιος συγγραφέας επισημαίνει ότι ο συνδυασμός της αύξησης των μεγεθών των επιχειρήσεων, καθιστά ευρύτερα και πολυπλοκότερα τα διοικητικά καθήκοντα και άγει στην διεύρυνση του πεδίου δράσης της γραφειοκρατίας, προκειμένου να επιτευχθεί πλήρης έλεγχος και επαρκής οργάνωση του οργανισμού. Παράλληλα, όχι μόνο η τεχνική της κουλτούρα εξαίρει τη θέση της έναντι άλλων μορφών οργάνωσης, αλλά και η εδραίωση της γραφειοκρατικής διοίκησης πάνω σε μία δημοκρατική ιδεολογία, σύμφωνα με την οποία η εξουσία εκτελείται από εξειδικευμένα άτομα, που λαμβάνουν τις θέσεις ευθύνης βάσει της εκπαίδευσης και των γενικότερων προσόντων τους, ολοκληρώνουν το θεμέλιο της επικράτησης του μοντέλου στο παγκόσμιο επιχειρησιακό σκηνικό.

Στο χώρο του σχολικού οργανισμού η βεμπεριανή θεωρία προϋποθέτει προσαρμογή του εκπαιδευτικού προσωπικού και του μαθητικού δυναμικού στις γραφειοκρατικές αξίες, ακολουθώντας τους επιβαλλομένους κανονισμούς και ταυτόχρονα λογοδοτώντας για την απειθαρχία του στις εξ' άνωθεν εντολές. Πολύ χαρακτηριστικά ο Sergiovanni (2006), επισημαίνει ότι το Γραφειοκρατικό μοντέλο όταν εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης απέναντι στους διευθυντές, αλλά όχι και στους εκπαιδευτικούς, υιοθέτει την άποψη της εμπειρογνωμοσύνης των διευθυντών έναντι των υφισταμένων τους, προασπίζει την εξωτερική αξιολόγηση χρίζοντάς την ως την αποτελεσματικότερη και τέλος παροπλίζει τους εκπαιδευτικούς στη θέση των υφισταμένων έναντι των ιεραρχικά ανωτέρων τους.

2.2. Επιστημονική Διοίκηση

Ο «τεϊλορισμός» αποτελεί μια δεύτερη επωνυμία της Επιστημονικής Διοίκησης, λαμβάνοντας το όνομά της από τον αμερικανό εμπνευστή της, τον Frederick Taylor(1947). Ο Taylor επικεντρώθηκε στην ανεύρεση μιας επιστημονικής μεθόδου, ώστε να επιτευχτεί ο βέλτιστος τρόπος εκτέλεσης της εργασίας, δίνοντας βαρύτητα στο έργο των εργαζομένων. Σύμφωνα με τον ιδρυτή, η διοίκηση αναλαμβάνει καθήκοντα τα οποία σχετίζονται με την υιοθέτηση του επιστημονικού τρόπου εργασίας, αποβλέποντας στην αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας του εργαζομένου, όπως επίσης και στην προαγωγή της εξειδίκευσής του σε συγκεκριμένο γνωστικό και πρακτικό τομέα. Επιπροσθέτως, η διοίκηση μεριμνά για τον ισομερή καταμερισμό του έργου της και του έργου των εργαζομένων και τέλος επενδύει στη συνεργασία με τον εργαζόμενο, ώστε να επιβεβαιωθεί η επιστημονικότητα του τρόπου διεξαγωγής της εργασίας, ενώ παράλληλα προβάλλει τον ως παρωθητικό το χαρακτήρα του οικονομικού κινήτρου (Θεοφιλίδης, 2012). Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012) ο Taylor έδωσε επιστημονική διάσταση στην θεωρία του, διότι χρησιμοποίησε την πειραματική εργασία, προκειμένου να επιβεβαιώσει την πρακτική ορθότητα του μοντέλου του, έχοντας ως απόρροια την απήχηση του στις μεγάλες αμερικανικές επιχειρήσεις, οι οποίες εστίασαν στον εναρμονισμό των διοικητικών και οργανωτικών τους αρχών με τις αρχές του «τεϊλορισμού».

Παράλληλα, ο ευρωπαϊκός χώρος καταγίνεται σε μια ανάλογη προσπάθεια συγκερασμού της αύξησης της παραγωγής και της εύρυθμης οργάνωσης και διοίκησης των επιχειρήσεων. Ο μελετητής του ευρωπαϊκού φαινομένου υπήρξε ο Henri Fayol (1949), ο οποίος σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012) διέκρινε πέντε βασικές λειτουργίες του διευθυντικού στελέχους και συγκεκριμένα τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την εκτέλεση, τον συντονισμό και τον έλεγχο, ενώ παρουσίασε και μια ακολουθία δεκατεσσάρων αρχών της διοίκησης, όπως (ενδεικτική αναφορά) η *εξουσία*, ως γνώρισμα ορισμένων μελών της υπηρεσίας, η *πειθαρχία* που υπαγορεύεται από αυστηρούς κανονισμούς, η προσαρμογή της *αμοιβής του προσωπικού*, βασιζόμενη σε αντικειμενικές αρχές, όπως το κόστος ζωής, η οικονομική κατάσταση της υπηρεσίας κ.α. και η *μονολιθικότητα,* η οποία σχετίζεται με την διασφάλιση αρμονικών σχέσεων, ακολουθώντας την αρχή της «ενότητας της εντολής» και αποτάσσοντας το «διαίρει και βασίλευε».

Η επιρροή της Επιστημονικής Διοίκησης στον εκπαιδευτικό χώρο προάγει το μεθοδευμένο συντονισμό των εκπαιδευτικών για την επιτυχή υλοποίηση των προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων, επενδύει στην τέλεια κατάρτιση του εκπαιδευτικού δυναμικού και δίνει έμφαση στη μέτρηση του μαθησιακού αποτελέσματος. Σε αυτή την προσέγγιση της διοικητικής θεώρησης, πολύ χαρακτηριστικά ο Thorndike αναφέρεται σε μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα, δίνοντας τη δυνατότητα στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές να προσβλέπουν στην μέτρηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, συσχετίζοντας τις μαθησιακές επιδόσεις με την προκαθορισμένη εθνική εκπαιδευτική στοχοθεσία (Θεοφιλίδης, 2012).

3. ΝΕΟΚΛΑΣΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ή ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

Στη δεκαετία 1930-1940 αναδύθηκε το διοικητικό μοντέλο με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις (human relations approach), ως απόρροια των πειραμάτων Hawthorne, υλοποιητής των οποίων υπήρξε η εταιρία Western Electric Company, με έδρα το Σικάγο. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η θεωρία επηρεάσθηκε από τον μπιχεβιορισμό του Skinner, δίνοντας βαρύτητα στις ανθρώπινες σχέσεις, προσανατολιζόμενη τόσο στην αναγνώριση των κοινωνικών αναγκών των ατόμων, όσο και στην καλλιέργεια καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των υπηρετούντων στον οργανισμό. Τα πειράματα πραγματοποιήθηκαν από τους Mayo και Roethlisberger, οι οποίοι όπως αναφέρει ο Κανελλόπουλος (1990) μελέτησαν την συσχέτιση της παραγωγικότητας και των φυσικών συνθηκών εργασίας. Τα αξιοσημείωτα ευρήματα ανέδειξαν την υπεροχή της δυναμικής της ομάδας, έναντι της ατομικής προσπάθειας, έδωσαν βαρύτητα στην ανεύρεση άλλων παρωθητικών δράσεων, εκτός των οικονομικών κινήτρων, καθόρισαν τα επίπεδα παραγωγής με κανονικές νόρμες, υποστήριξαν την ομαδική και όχι την ατομική αντίδραση των εργαζομένων προς τη διεύθυνση και τη

χρήση της «άτυπης οργάνωσης» των εργαζομένων, ως μέσο προστασίας τους, προβάλλοντας με αυτό τον τρόπο τη σημαντικότητα της «άτυπης άσκησης ηγεσίας» έναντι της επίσημης εξουσίας.

Το διοικητικό μοντέλο των ανθρώπινων σχέσεων εξαίρει τη σημασία των ψυχολογικών παραγόντων στην απόδοση των εργαζομένων, πρεσβεύει ότι η αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων αποτελεί απόρροια της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών τους στο εργασιακό τους χώρο, παρέχοντας στους εργαζόμενους ισότιμη μεταχείριση, συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και δίνοντάς τους ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Κανελλόπουλος (1990), αναγνωρίσθηκε η σημαντικότητα του ανθρώπινου παράγοντα στην απόδοση της επιχείρησης.

Στον εκπαιδευτικό χώρο η επίδραση της Νεοκλασικής Θεωρίας διαφαίνεται μέσω της ενίσχυσης του κοινωνικού κινήτρου στους διδάσκοντες, εφόσον τους παρέχεται η δυνατότητα ενδοϋπηρεσιακής ικανοποίησης των κοινωνικών τους αναγκών και μέσω της ενεργοποίησης της άτυπης οργάνωσης, δηλαδή της επένδυσης στις συναδελφικές σχέσεις, προσβλέπει στην αποτελεσματικότητα της μονάδας και παράλληλα στην ικανοποίηση των ατομικών φιλοδοξιών των εμπλεκομένων. Αποτέλεσμα αυτού είναι η δημιουργία νορμών συμπεριφοράς και η καλλιέργεια ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού κλίματος, το οποίο με την ενεργό συμμετοχή των διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, άγουν αφενός σε επαγγελματική ικανοποίηση και αφετέρου σε ηθική δέσμευση των συμμετεχόντων, προκειμένου να υπηρετήσουν την υλοποίηση των από κοινού ληφθέντων αποφάσεων.

4. ΔΟΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ή ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Το μοντέλο της σύγχρονης διοικητικής θεωρίας έκανε την εμφάνιση του στη δεκαετία του 1950, έχοντας ως κύριο χαρακτηριστικό τη συνθετότητα στο περιεχόμενό του, έναντι της μονοδιάστατης προσέγγισης του διοικητικού φαινομένου από τις προαναφερθείσες διοικητικές θεωρίες. Εισηγητής της Σύγχρονης Διοικητικής Θεωρίας είναι ο Barnard (1938), ο οποίος σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) υποστηρίζει ότι η στοχοθεσία ενός οργανισμού οφείλει να συνάδει με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εργαζομένων για κοινωνική αναγνώριση, οικονομικά οφέλη κ.α., αποκομίζοντας την αύξηση της παραγωγικότητάς τους, εξαιτίας της κάλυψης της προσωπικής τους στόχευσης. Επίσης, ο Maslow (1954) ανήκει στους υποστηρικτές της Σύγχρονης Διοίκησης, μέσω της θεωρίας του περί ικανοποίησης των ανθρώπινων αναγκών. Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow, οι άνθρωποι λειτουργούν πρωτίστως για την ικανοποίηση των κατώτερου επιπέδου αναγκών, δηλαδή των φυσιολογικών και των αναγκών ασφάλειας και μεταγενέστερα για την εκπλήρωση των σύνθετων και ανώτερου επιπέδου αναγκών, δηλαδή των κοινωνικών, της εκτίμησης και τέλος της αυτοπραγμάτωσης, βρισκόμενοι σε μια συνεχή μονοδρομιακή κίνηση από τη βάση προς τη κορυφή των ιεραρχούμενων αναγκών τους (Θεοφιλίδης,2012).

Μια άλλη εξέχουσα μορφή, ο Frederick Herzberg (1966), στήριξε τη Δομική Θεωρία, ο οποίος διατύπωσε τη Θεωρία των Δύο Παραγόντων, υποστηρίζοντας ότι οι παράγοντες υγιεινής και υποκίνησης επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων και συμπληρώνοντας ο Πασιαρδής (2004) χαρακτηρίζει ως παρωθητικούς αυτούς τους παράγοντες για την επιτυχή επίτευξη της επαγγελματικής ικανοποίησης, εφόσον υποκινούν τον εργαζόμενο στην αύξηση της παραγωγικότητάς του.

Το μοντέλο τη Σύγχρονης Διοίκησης ισχυροποιείται από τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) και από την Ενδεχομενική θεωρία του Fred Fiedler. Πρωταρχικό μέλημα της ΔΟΠ (Total Quality Management) είναι η ικανοποίηση των πελατών, παρέχοντας τους ποιοτικά προϊόντα και υπηρεσίες, με αντίτιμο την μακροημέρευση της επιχείρησης. Ακολουθώντας την προσέγγιση του Δερβιτσιώτη (2005), επιλεκτικά εστιάζουμε σε ορισμένα από τα πλεονεκτήματα της ΔΟΠ, όπως στη συνεχή μέριμνά της για την βελτίωση της ποιότητας, το ενδιαφέρον της στον επιτυχή συνδυασμό της παρεχόμενης ποιότητας και ποσότητας και τέλος στην απόδοση ευθυνών σε όλες τις βαθμίδες του οργανογράμματος και ακολούθως σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης, σε περίπτωση παραγωγής ελαττωματικών προϊόντων. Απομονώνοντας τα τρία αξιώματα της ΔΟΠ, όπως τα αναφέρει ο Λογοθέτης (1993) και συγκεκριμένα τη δέσμευση, τη γνώση και τη συμμετοχή θα επιχειρηθεί η

προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Όσον αφορά το πρώτο αξίωμα, όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό αποδεικνύει έμπρακτα την υποχρέωσή του απέναντι στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, έχοντας ως πρότυπα τα διοικητικά στελέχη, τα οποία υπηρετούν πιστά δεσμευμένα την εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Το δεύτερο αξίωμα επικροτεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, όχι μόνο προς όφελος την έγκαιρης διάγνωσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων και της ταχείας και ορθής επίλυσης τους, αλλά και της προαγωγής της εκπαιδευτικής έρευνας και της εισήγησης μεταρρυθμιστικών δράσεων που θα λειτουργούν αποτρεπτικά προς την εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Το τελευταίο αξίωμα, προάγει την συμμετοχική διοίκηση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, δίνοντας ώθηση στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα παρέχοντάς τους ικανοποίηση ως ενεργά δρώντες επαγγελματίες.

Η Ενδεχομενική Θεωρία του Fiedler υποστηρίζει ότι η σχέση του ηγέτη και των υφισταμένων βασίζεται στην αποδοχή και το θαυμασμό της ηγετικής φυσιογνωμίας και ταυτόχρονα προασπίζει την ορθή δομή των καθηκόντων εργασίας, την σαφήνεια της σκοποθεσίας και της διευθυντικής ισχύος του ηγέτη, θεωρώντας ότι αποτελούν παράγοντες που αφενός επηρεάζουν την ηγεσία και αφετέρου λειτουργούν αποτελεσματικά στην προσαρμογή του τρόπου ηγεσίας στις εκάστοτε απαιτήσεις της υπηρεσίας (Ζαβλανός, 2002).

Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο η Σύγχρονη Διοίκηση αποδίδει στο σχολικό ηγέτη μια δημοκρατική θεώρηση της εξουσίας του, η οποία δεν αποδυναμώνεται από την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην λήψη αποφάσεων, αλλά αντίθετα κατανέμοντας την ηγεσία, οδηγεί τους υπηρετούντες σε επαγγελματική ικανοποίηση. Η υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού συνάδει και με την πραγμάτωση των ατομικών τους κινήτρων, δίνοντας την ευχέρεια στον σχολικό ηγέτη να συντονίζει αποτελεσματικά τις συλλογικές εκπαιδευτικές δράσεις και παράλληλα να ελέγχει διακριτικά τους υφισταμένους του.

5. ΔΙΟΙΚΗΤΙΣΜΟΣ

Η νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία, ως χαρακτηριστικό της σύγχρονης δυτικής κοινωνίας, προωθεί την τάση του επαναπροσδιορισμού και της επίλυσης των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών προβλημάτων, μέσω του διοικητισμού, ενός μεταφορντικού μοντέλου, το οποίο διατηρεί τον ιδεολογικό έλεγχο, αλλά παράλληλα προασπίζει την διοικητική αυτονομία των οργανισμών (Μπουζάκης,2005). Πλείστοι ερευνητές εντρύφησαν στην ουσία του διοικητισμού, όπως ο Wright (1994), ο Pollitt (1990) και ο Hood (1991), τονίζοντας ότι έχει τις ρίζες του στον ιδιωτικό τομέα και παρωθεί την παρείσφρηση των αρχών του management στο γραφειοκρατικό μοντέλο. Παρατηρείται μεγάλη ποικιλομορφία στον τρόπο ερμηνείας και προσέγγισης αυτού του διοικητικού φαινομένου από τους ερευνητές, όπως για παράδειγμα ο Pollitt (1990) χαρακτηρίζει το διοικητισμό ως το σύνολο των πεποιθήσεων και πρακτικών που λειτουργούν καταλυτικά προς αποφυγή οικονομικών και κοινωνικών δεινών και ο Enteman (1993) τον περιγράφει ως διεθνή ιδεολογία, η οποία στηρίζεται στην κοινωνικοοικονομική και πολιτική τάξη των προηγμένων κοινωνιών, επισημαίνοντας ότι οι κοινωνίες είναι το αποτέλεσμα των συναλλαγών της διοίκησης των οργανισμών και τονίζει ότι υπό αυτό το πρίσμα τα κοινωνικά ιδρύματα αποτελούν μια απορρέουσα λειτουργία της πρακτικής του management (Fitzsimons, 2011).

Το συγκεκριμένο διοικητικό μοντέλο δίνει έμφαση στην μετάπτωση από την διευθυντική πολιτική στο αυτούσιο management. Η μορφή του διοικητισμού, γνωστή ως Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, έχει μεγάλη επιρροή στο Ηνωμένο Βασίλειο, τη Νέα Ζηλανδία την Αυστραλία και τον Καναδά, αποτελώντας τη βάση για τον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως επίσης και της δημόσιας πολιτικής. (Fitzsimons, 2011). Συγκεκριμένα, το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ επικεντρώνεται στην υιοθέτηση σαφών κριτήριων και μέσων απόδοσης, με ποσοτικούς όρους, θέτοντας συγκεκριμένους στόχους για το προσωπικό και εξαίρει τα οικονομικά κίνητρα και τις κυρώσεις παράλληλα με τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων λογοδοσίας. Ταυτόχρονα, προωθεί την αποκέντρωση του ελέγχου της διαχείρισης, εισάγοντας τον όρο «αυτοδιαχείριση» και θεωρεί επιτυχείς τις μεταρρυθμιστικές δράσεις που καταστρώνονται

προς την ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεων των πολιτών, οι οποίες παράλληλα οδηγούν σε απόλυτη επίτευξη της προκαθορισμένης στοχοθεσίας. Αξιοσημείωτη είναι η επιρροή τόσο του μάρκετινγκ όσο και του επιχειρησιακού μάνατζμεντ στο διοικητισμό, εφόσον η ανάλυση κόστους-οφέλους και κόστους-αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας, φέρουν στο προσκήνιο της διοίκησης την εισαγωγή δεικτών μέτρησης και κριτήριων αξιολόγησης των ακολουθουμένων πολιτικών, επιτάσσοντας τον ανταγωνισμό και την συγκριτική αξιολόγηση σε δομές και πόρους (Διερωνίτου, 2013).

Εξειδικεύοντας στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως επισημαίνει η Διερωνίτου (2013) από τη δεκαετία του 1990 οι σχολικές μονάδες εστιάζουν στην βέλτιστη σύνδεσή τους με τους διεθνείς οικονομικούς κανόνες, στην εκπλήρωση των αξιώσεων της αγοράς, δίνοντας πρωταγωνιστικό ρόλο στην αύξηση της αποτελεσματικότητας, στην ενίσχυση του εσωτερικού και εξωτερικού ελέγχου και στην απόδοση ευθυνών ως απόρροια της αποκεντρωτικής τάσης των νεοφιλελεύθερων πολιτικών. Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα, το σχολείο μετασχηματίζεται σε «αυτοδιαχειριστική» μονάδα, η φιλοσοφία του management και της μετατροπής του σχολικού ηγέτη σε manager αποτελούν επιδιωκόμενους στόχους και η απόδοση-ανταγωνισμός αντανακλούν τη συνοπτική εικόνα της εισαγωγής και εγκαθίδρυσης του διοικητισμού στο εκπαιδευτικό συγκείμενο.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ιστορία της εκπαιδευτικής διοίκησης μας διδάσκει ότι ανάλογα με το κυρίαρχο πολιτικό-οικονομικό status των εθνών-κρατών και τις επικείμενες επιστημονικές εξελίξεις της κάθε εποχής επικρατεί ένα διοικητικό μοντέλο, που τείνει να εναρμονισθεί με το παγκοσμιοτικό γίγνεσθαι. Το μοντέλο της Κλασικής Διοίκησης εστιάζει στην επιτυχή επίτευξη της στοχοθεσίας, επισημαίνοντας την βαρύτητα της αποτελεσματικότητας και παράλληλα μέσω αυστηρού ελέγχου και προγραμματισμού αναδεικνύει τον *«οικονομικό άνθρωπο»*(Schein,1972). Αφενός, μέσω του γραφειοκρατικού μοντέλου παρωθείται η εκλογίκευση της συμπεριφοράς του ατόμου, που επιτυγχάνεται από την προσδοκία της αύξησης του προσωπικού κέρδους και της ατομικής ωφέλειας. Στην εκπαιδευτική μονάδα αυτό ερμηνεύεται ως την εγκαθίδρυση μιας απόλυτα ιεραρχικής δομής με τον διευθυντή-προϊστάμενο να ασκεί εξωτερική αξιολόγηση και έλεγχο στους εκπαιδευτικούς – υφισταμένους, διατηρώντας το ρόλο του εμπειρογνώμονα και επιβάλλοντας την αναγκαστική υπακοή στο πρόσωπο και τη στοχοθεσία του από τους υπηρετούντες στο σχολικό οργανισμό. Αφετέρου, η Επιστημονική Διοίκηση στο σχολικό συγκείμενο προάγει την επιστημονικότητα στην διεκπεραίωση των εργασιών, δίνει βαρύτητα στην εξειδίκευση του έργου των εκπαιδευτικών, το οποίο υλοποιείται υπό τις οδηγίες της διοίκησης, ελέγχει το βαθμό κατανόησης της ορθής ολοκλήρωσης των προγραμματισμένων έργων και παράλληλα επιμορφώνει και καταρτίζει το προσωπικό, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των διοικούντων. Επίσης, υποστηρίζει την έννοια του οργανογράμματος, καθορίζοντας τις θέσεις των εποπτών και των εποπτευομένων και παράλληλα ελέγχει την επίτευξη των αναμενόμενων αποτελεσμάτων, που συνάδουν με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

Η δεύτερη διοικητική θεωρία, η Νεοκλασική, προάγει την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργώντας άτυπες οργανώσεις (Θεοφιλίδης, 2012), εφόσον εντάσσει σε ομάδες τους υπηρετούντες, εξασφαλίζοντας κοινωνική συνοχή και καλλιεργεί μια συνεργατική κουλτούρα για την υλοποίηση των στόχων της ομάδας και την αύξηση της αποτελεσματικότητας μέσω της πραγμάτωσης της στοχοθεσίας. Ένα άλλο ενδεικτικό στοιχείο της Διοίκησης των Ανθρώπινων Σχέσεων είναι η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, εμπλέκοντας τους στην λήψη αποφάσεων για το σχολικό οργανισμό και προβάλλοντας στον εκπαιδευτικό χώρο τον *«κοινωνικό άνθρωπο»*(Schein,1972).

Η τρίτη σε χρονολογική σειρά διοικητική θεωρία, η Δομική Θεωρία ή Σύγχρονη Διοίκηση, επενδύει στην ικανοποίηση των αναγκών του άτομου αποδεχόμενη αφενός την εξατομίκευση των κινήτρων ανά άτομο και αφετέρου τη μεταβλητότητά τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής καριέρας. Με στόχευση την προηγούμενη παραδοχή προωθεί την επίτευξη της στοχοθεσίας, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό με το

βέλτιστο τρόπο, θεμελιώνοντας στην ανθρωπολογική της προσέγγιση την προβολή του *«σύνθετου ανθρώπου»*(Schein,1972) και όπως επισημαίνει ο Θεοφιλίδης (2012) βρίσκει ανταπόκριση στις θεωρίες αρκετών ερευνητών όπως του Herzberg (1960), του Argyris (1957), του Maslow (1954) και του McGregor(1960).

Καταληκτική τάση των τελευταίων δεκαετιών είναι ο διοικητισμός, ως συνέπεια των νεοφιλελεύθερων πολιτικών, το οποίο προωθεί την πρακτική εφαρμογή της εργαλειακής ιδεολογίας, η οποία προάγει την τεχνοκρατική προσέγγιση τόσο της προετοιμασίας του εκπαιδευτικού, όσο και του παρεχόμενου έργου του στη σχολική τάξη. Ως υπέρμαχος της πρακτικής εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, θέτει αδιέξοδο στην καλλιέργεια της κριτικής δυνατότητας μαθητών και εκπαιδευτικών, ελλοχεύοντας τον κίνδυνο της αποεπαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, μέσα από την προάσπιση και την προώθηση της αποκέντρωσης, συντηρεί τη λογοδοσία των υφισταμένων στους ιεραρχικά ανώτερους, η οποία όμως συνοδεύεται και με καταλογισμό ευθυνών και επιβολή ποινών στους ιεραρχικά κατώτερους, μετατρέποντας τον εκπαιδευτικό σε απλό διεκπεραιωτή εντολών, που του αποστέλλονται από «ειδικούς εξωσχολικούς» και γραφειοκράτες εμπειρογνώμονες (Διερωνίτου, 2013).

Από την προαναφερθείσα αναφορά στα διαφορετικά διοικητικά σχήματα, αντιλαμβανόμαστε ότι από την ειδημοσύνη του γραφειοκράτη διευθυντή (Γραφειοκρατικό Μοντέλο), από τον επιστημονικά αποτελεσματικό διευθυντή (Επιστημονική Διοίκηση), από τον συνεργατικό και ελεγκτή της αποτελεσματικότητας διευθυντή (Νεοκλασική θεωρία) και από το διευθυντή-διαχειριστή του ανθρωπινού δυναμικού (Σύγχρονη Θεωρία), καταλήγουμε σε μια νεοφιλελεύθερη, με οικονομικούς όρους διοίκηση (Διοικητισμός), η οποία επικεντρώνεται στην αποδοτικότητα, στην ανταγωνιστικότητα και στην ανθρωποκεντρική της βάση προωθεί τον *«οικονομικό – αποτελεσματικό άνθρωπο».*

Ο εκπαιδευτικός, ως εξέχουσα μορφή στον σχολικό οργανισμό, οφείλει να δρα ως ανασυγκειμενωτής των σύγχρονων εκπαιδευτικών δρώμενων, διεκδικώντας την ισότιμη συμμετοχή του, αφενός στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, και αφετέρου στον σχεδιασμό της επαγγελματικής του ανάπτυξης και προσβλέποντας στην γνωστική κατάκτηση των μεθοδολογιών κριτικής οργάνωσης της σχολικής πραγματικότητας, να στοχεύει στον εναρμονισμό των αρχών του μάνατζμεντ με την ανθρωποκεντρικά κριτικοαναστοχαστική προσέγγιση των καθημερινών διλλημάτων που θέτει το σχολικό συγκείμενο. Η νομιμοποίηση της παιδαγωγικής του μάνατζμεντ οφείλει να βρίσκει αντιμέτωπους τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, που οραματίζονται τόσο την καλλιέργεια κριτικοπολιτικού λόγου στους μαθητές, όσο και την οργανωμένη αντενέργειά τους στην ελλοχεύουσα προλεταριοποίησή τους και την συνεπαγόμενη αποεπαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Barnard, C. (1938). *The functions of the executive.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Blau, P. M. & Scott, R.W. (1962). *Formal organizations.* San Francisco: Chandler Publishing Co.

Δερβιτσιώτης, Κ. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Διερωνίτου, Ει. (2013). *Νεοφιλελευθερισμός, Διοικητισμός και Αποεπαγγελματοποίηση.* Σημ. Μαθήματος: Εκπαιδευτική Πολιτική. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Enteman, W. (1993). *Managerialism: The emergence of a New Ideology.* Wiscon-sin: The University of Wisconsin Press

Fitzsimons, P. (1999). Managerialism and Education. Encyclopedia of Philosophy of Education (πηγή: http://ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/).

Hood, C (1991). A Public Management for All Seasons. *Public Administration,* 69 (Spring), 3-19.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κανελλόπουλος, Χ.Κ. (1990). *Μάνατζμεντ, Αποτελεσματική Διοίκηση.* Αθήνα: Εκδόσεις International Publishing Co.
Λογοθέτης, Ν. (1993). *Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας από τον Deming στον Taguchi και το Στατιστικό Έλεγχο των Διεργασιών (SPC).* Αθήνα: Interbooks.
Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις. Στο: *Συγκριτική παιδαγωγική Ι* (σελ.15-32). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
Παναγιωτοπούλου, Ρ. (1997). *Η Επικοινωνία στις Οργανώσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
Pollitt, C (1990). *Managerialism and the Public Services: The Anglo-American Experience.* Oxford: Basil Blackwell.
Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Schein, E.H. (1972). *Organizational psychology,* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
Sergiovanni, Th. (2006). *The principalship: A reflective practice perspective.* Boston: Pearson.
Τερλεξής, Π. (1996). *Διευθυντικές Ολιγαρχίες· Γραφειοκρατία, Κράτος, Κοινωνική Οργάνωση*. Αθήνα: Παπαζήση.
Wright, V. (1994). Reshaping the State: The Implications for Public Administration. *West European Politics*, 17(3), 102-134.
Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική συμπεριφορά.* Αθήνα: Σταμούλης.

ΚΑΛΥΜΝΙΟΙ ΖΩΓΡΑΦΟΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΟΥ ΜΟΝΑΧΟΥ: ΕΝΑΣ ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΣΜΟΥ ΚΑΙ ΛΑΪΚΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ

Αναστάσιος ΚΟΥΝΤΟΥΡΗΣ, Διδάκτορας Ιστορίας της Εκπαίδευσης
Καλλιόπη ΚΟΥΝΤΟΥΡΗ, Διδάκτορας Ιστορίας της Τέχνης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένα αχαρτογράφητο - επιστημονικά - πεδίο, πέραν σποραδικών και ενίοτε τοπικιστικά φορτισμένων προσεγγίσεων, είναι η εξέταση της λεγόμενης «Σχολής της Καλύμνου», με γενάρχες εικαστικούς καλλιτέχνες που σπούδασαν, αρχικά, στο Πολυτεχνείο και, στη συνέχεια, στη Σχολή του Μονάχου. Μετοικώντας στο γενέθλιο τόπο αλλά και μη εγκαταλείποντας καλλιτεχνικές δράσεις και

εκτός Ελλάδας, οι Μαγκλής, Οικονόμου και Αλαχούζος εδραίωσαν μία ισχυρή παράδοση, με πλούσια και πολύμορφη συνέχεια μέχρι σήμερα. Θα αποπειραθούμε, παρά την ισχνότητα των πρωτογενών πηγών και τη δυσχέρεια πρόσβασης σε άτυπες συλλογές, να διερευνήσουμε κριτικά το διαγραφόμενο «σχήμα γνώσης»: *πρότερη, τοπική καλλιτεχνική παράδοση – μαθητεία - ακαδημαϊκή κατάρτιση - διαμόρφωση νέας καλλιτεχνικής παράδοσης,* που ενδεχομένως να συγκροτεί μία μορφή «Σχολής», αξιοπρόσεκτης όχι μόνο με αισθητικά κριτήρια αλλά και ιστορικοκοινωνικά, αφού έδρασε σε ένα μικρό νησί της Δωδεκανήσου, υπό οθωμανική και, στη συνέχεια, ιταλική κατοχή. Θα ακολουθήσουμε τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, για να εξετάσουμε την επίδραση των ακαδημαϊκών γνώσεων τις οποίες έλαβαν στο Πολυτεχνείο Αθηνών και στη Σχολή του Μονάχου καθώς και των «γνώσεων» από την τοπική λαϊκή καλλιτεχνική παράδοση και πώς αποτυπώθηκε ο συνδυασμός αυτών στο έργο τους. Θα διερευνηθεί η δυναμική των δύο τύπων γνώσεων και πώς αυτή αποτυπώθηκε στον καθένα ξεχωριστά.

ABSTRACT

A yet unchartered field in the local history of art, besides some sporadic and, at times, emotionally charged approaches, infused with localism, is the critical study of the so called “School of Kalymnos”, whose foremost artists had studied at the Athens Polytechnic (School of Arts) and, later on, at the famous Munich School of Art. Upon their return to their birthplace, the island of Kalymnos, these artists, namely Maglis, Economou and Alahouzos, founded a strong artistic tradition, which continues strong until today, still rich and multiform. In this paper, despite the scarcity of sources and the difficulty to access private collections, we shall endeavor to critically explore a seeming “pattern of knowledge,” that is former, local, artistic tradition - apprenticeship - academic knowledge - formation of a new artistic tradition, which might even qualify for a separate “School of Art.” Such a “School” is worthy of further attention not only from the perspective of history of art, but also from a social-historical point of view, as it flourished in a small island in the Dodecanese, which was, at the time, under Ottoman and later under Italian occupation. We shall employ the methodology of historic research to investigate initially the affect of academic knowledge on the aforementioned painters both at the Athens Polytechnic and the Munich School of Art, as well as the impact of “knowledge” accumulated by them from the local artistic tradition and, finally, how these two forms of knowledge intertwined and reflected on their individual work.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάλυμνος - Μόναχο: ένα φαινομενικά «ασύμβατο ζεύγος λέξεων». Πώς συνδέεται ένα μικρό ιστορικό νησί της Δωδεκανήσου με μια γερμανική μητρόπολη πολιτισμού; Τρεις (μεταξύ άλλων) χαρισματικοί ζωγράφοι, γεννημένοι και μεγαλωμένοι στην Κάλυμνο (19ος - αρχές 20ου αι.), με πληθωρικό ταλέντο, θερμή φιλομάθεια και ευγενική φιλοδοξία, θα σπουδάσουν και θα διακριθούν, αρχικά, στην περίφημη «Σχολή του Μονάχου». Εκεί θα αποκτήσουν εδραία θεωρητική και τεχνική γνώση, θητεύοντας δίπλα σε μερικούς από τους σπουδαιότερους ζωγράφους της εποχής τους, όπως οι Hoffman, Piloty και Γύζης, για να διατυπώσει, τελικά, ο καθένας το προσωπικό του καλλιτεχνικό ιδίωμα που θα υπερβεί τα όρια του γενέθλιου τόπου.

Η Κάλυμνος, όπως εύστοχα πρώτη παρατήρησε η Αθηνά Ταρσούλη (Ταρσούλη, 1948), είναι ένα, προσεγγιστικά, αντίστοιχο της Τήνου στα Δωδεκάνησα, από την πλευρά της ζωγραφικής. Η ποσοτική διάσταση, δηλαδή ο αριθμός αξιόλογων καλλιτεχνών, σε χρονική μάλιστα διαδοχή, και η ποιοτική, το ποιοτικό αποτύπωμά τους, σε σχέση και με τις ιδιάζουσες ιστορικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, μέσα 19ου- αρχές 20ου αι., οδήγησαν σε έναν - τοπικά μέχρι τώρα αποδεκτό - ισχυρισμό για ύπαρξη «Σχολής της Καλύμνου», κάτι που θα εξεταστεί κριτικά στη συνέχεια.

Από την πλευρά της θεματικής της «υπερισχύουσας γνώσης», θα αποπειραθούμε, στα όρια της παρούσας εισήγησης, να διερευνήσουμε κριτικά το διαγραφόμενο «σχήμα γνώσης»: *πρότερη, τοπική καλλιτεχνική παράδοση- μαθητεία- ακαδημαϊκή κατάρτιση- διαμόρφωση νέας καλλιτεχνικής παράδοσης,* που ενδεχομένως να συγκροτεί μία μορφή «Σχολής». Πιο συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε την επίδραση στο έργο τριών σημαντικών τοπικών ζωγράφων (Μαγκλής, Οικονόμου, Αλαχούζος) των ακαδημαϊκών γνώσεων, τις οποίες έλαβαν στο Πολυτεχνείο Αθηνών, όπου ήταν τότε ενταγμένη η Σχολή Καλών Τεχνών, και στη Σχολή του Μονάχου, καθώς και των «γνώσεων» από την τοπική λαϊκή καλλιτεχνική παράδοση και πώς αποτυπώθηκε ο συσχετισμός αυτών στο έργο τους. Θα διερευνηθεί η δυναμική των δύο τύπων γνώσεων - τυπική και άτυπη - αλλά και πώς οι ίδιοι, είτε ως «δάσκαλοι» είτε με το παράδειγμα του έργου τους, «δημιούργησαν», τελικά, μια νέα ισχυρή καλλιτεχνική παράδοση που λειτούργησε και σε γνωσιακό επίπεδο για σύγχρονους και επιγόνους καλλιτέχνες.

2. ΔΥΣΧΕΡΕΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Ο σεβασμός, στα όρια του εκθειασμού, που ενέπνευσαν σε συγκαιρινούς και επίγονους και το καθολικό τους κύρος στην τοπική κοινωνία δεν αναιρούν το γεγονός των ανυπέρβλητων συχνά δυσχερειών που απαντά η ιστορική έρευνα. Αρχικά, οι πρωτογενείς πηγές που αφορούν στους 3-4 λογιζόμενους «πατριάρχες» της «Σχολής» αυτής χαρακτηρίζονται από ισχνότητα για διάφορους λόγους, όπως ο διασκορπισμός σε απογόνους, η γεωγραφική διασπορά των έργων, η καταστροφή ευπαθών υλικών και η άγνοια κατοχής πολύτιμων στοιχειών. Μέγα, όμως, εμπόδιο συνιστά η δυσπιστία κατόχων έργων και πηγών, η οποία συνίσταται στο φόβο στοχοποίησής τους από κλέφτες[6] και στην ανασφάλεια που σχεδόν πάντα διατρέχει τους κατόχους άτυπων συλλογών για τη «νομιμότητα» των αποκτημάτων τους.

Όσον αφορά στις δευτερογενείς πηγές, για τη λεγόμενη «Σχολή της Καλύμνου»[7], αν σταθούμε σε μια επιφανειακή ανάγνωση της τοπικότητας του φαινομένου - ενώ μια προσεκτικότερη αποδεικνύει και διεθνή απήχηση, τουλάχιστον στη λεκάνη της ανατολικής Μεσογείου, ειδικότερα των δύο από τους «γενάρχες» της, των Μαγκλή και Οικονόμου - θα διαπιστώσουμε πως δεν προσέλκυσε, μέχρι σήμερα, ερευνητικό ενδιαφέρον, ανάλογο της ποιότητας του καλλιτεχνικού παραγόμενου. Επίσης, οι τοπικοί μελετητές δύσκολα ξεφεύγουν από την ανακύκλωση των περιορισμένων πηγών, τον ενθουσιασμό του τοπικισμού και την αναπαραγωγή συχνά αβασάνιστων αξιολογικών κρίσεων, ακόμα και λαθών.

Έχοντας εκκινήσει, ως μέλη επιστημονικής ομάδας, την έρευνα για την παρούσα εισήγηση και για το λεύκωμα που θα ακολουθήσει με τίτλο εργασίας «Οι Καλύμνιοι ζωγράφοι της Σχολής του Μονάχου», με χρηματοδότηση της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου, έχουμε ήδη προσκρούσει στις παραπάνω δυσχέρειες. Η έρευνα, θα λέγαμε, καταληκτικά, είναι ακόμα σε αρχικό στάδιο.

3. ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Το νησί της Καλύμνου βρισκόταν, κατά την εξεταζόμενη περίοδο, υπό Οθωμανική κυριαρχία και, εν συνεχεία, ιταλική. Το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα θα είναι μια εποχή, κατά την οποία το νησί βρίσκεται σε έναν συνεχόμενο κοινωνικό αναβρασμό. Από τη μια, το Χατί Χουμαγιούν (1856) και ο νόμος της επαρχιακής διοίκησης (1864), με επακόλουθο την επιβολή της Καϊμακαμίας (Φραγκόπουλος, 1995), θα οδηγήσει στην απώλεια μέρους των

[6] Πρόσφατο παράδειγμα η περσινή κλοπή εξαιρετικού έργου του Οικονόμου από αρχοντικό του νησιού.

[7] Ο αρχικός όρος ήταν «Καλυμνιακή Καλλιτεχνική Σχολή» και χρησιμοποιήθηκε, με βάση τη μέχρι τώρα έρευνά μας, από το Γιάννη Ζερβό στα *Ιστορικά Σημειώματα*, Αθήνα 1961, σ. 188.

προνομίων που κατείχε η Κάλυμνος από το 1523 και τον περιορισμό του αυτοδιοίκητού της. Η εισαγωγή και συστηματική χρήση του σκάφανδρου καθώς και η εκβιομηχάνιση της σπογγαλιείας, από την άλλη, θα φέρουν στο νησί μια άνευ προηγουμένου οικονομική ανάπτυξη, μία κοινωνική και δημογραφική έκρηξη. Οι Καλύμνιοι σπογγέμποροι θα ιδρύσουν εμπορικούς οίκους στην Ελλάδα και σε όλη σχεδόν την Ευρώπη και ταξιδεύοντας θα έρθουν σε επικοινωνία με τον ελληνικό αλλά και τον ευρωπαϊκό κόσμο (Φραγκόπουλος, 1995). Θα θελήσουν, συνακόλουθα, να μεταφέρουν στο γενέθλιο τόπο εικόνες και αισθητικά εντυπώματα που τους έκαναν αίσθηση στο εξωτερικό, τα οποία ήταν, ταυτόχρονα, στην επικαιρότητα την περίοδο εκείνη και θα σηματοδοτούσαν την ισχυρή κοινωνική τους θέση και το οικονομικό τους εκτόπισμα. Πρόταγμα για την επίτευξη των παραπάνω, η συναρμογή των καλλιτεχνικών παραγγελιών με τα καλλιτεχνικά ρεύματα- τάσεις- Σχολές της εποχής που έχαιραν κύρους και αναγνώρισης, όπως, χαρακτηριστικά, η Σχολή του Μονάχου. Όσοι ήθελαν να σπουδάσουν και να εργαστούν ως καλλιτέχνες έπρεπε να προσαρμοστούν σε δυτικότροπους προσανατολισμούς. Μετά τη δεκαετία του 1930, με την ανάδυση της «ελληνικότητας» και τον Κόντογλου, θα επανεξεταστεί και, εντέλει, θα προτιμηθεί η βυζαντινή παράδοση στις αγιογραφήσεις.

4. Η ΣΧΟΛΗ ΤΟΥ ΜΟΝΑΧΟΥ

Με επίκεντρο τη Βασιλική Ακαδημία Καλών Τεχνών του Μονάχου, της «Αθήνας επί του Ίσαρος», δημιουργήθηκε η περίφημη «Σχολή του Μονάχου», μία Σχολή που δέσποζε στην καλλιτεχνική ζωή της Κεντρικής Ευρώπης, κυρίως στο α΄ μισό του 19ου αι., εξαπλώνοντας την αίγλη και την επιρροή της σε όλη σχεδόν την ήπειρο. Με δασκάλους τους φημισμένους Piloty, Stuek και Hoffman, μεταξύ άλλων, έγινε πόλος έλξης και για τους κορυφαίους Έλληνες εικαστικούς του 19ου αιώνα Γύζη, Λύτρα, Βολανάκη, Βρυζάκη και Ιακωβίδη κ.ά., οι οποίοι σπούδασαν ή και δίδαξαν εκεί, αποκτώντας την εδραία γνώση τους (Κωτίδης, 1995) . Ο «ακαδημαϊκός ρεαλισμός», όπως επικράτησε να αποκαλείται το ύφος της Σχολής, επένδυε κυρίως στην άρτια τεχνική, ενίοτε σε βάρος της εκφραστικότητας. Η έμφαση στον πλούτο των χρωμάτων, το συχνά πομπώδες και θεατρικό ύφος, η αφηγηματική διάθεση, η θεματολογική προσήλωση στα πορτραίτα και τις ηθογραφικές σκηνές συναπαρτίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της Σχολής του Μονάχου. Η Σχολή αυτή έχει συχνά κατηγορηθεί για ακαδημαϊσμό, στειρότητα, αναστολή φαντασίας και επανάληψη μορφολογικών χαρακτηριστικών, τα οποία όμως δε φαίνεται να επέδρασαν ως τροχοπέδη στην εξέλιξη του προσωπικού ύφους των σπουδαστών της.

5. Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΟΥ ΜΟΝΑΧΟΥ ΜΕ ΕΛΛΗΝΕΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΕΣ – ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ ΤΑ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΓΚΛΗ, ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΚΑΙ ΑΛΑΧΟΥΖΟΥ

Η ιδιαίτερη σχέση της Σχολής του Μονάχου με την Ελλάδα, ως πεδίο έμπνευσης αλλά και ως χώρος δράσης για Γερμανούς καλλιτέχνες, αλλά και η μαθητεία εκεί, μέσω υποτροφίας, πολλών Ελλήνων ζωγράφων, ταλαντούχων αλλά πενόμενων, με αποκορύφωμα την ανάδειξη των κορυφαίων εξ αυτών σε καθηγητές της Σχολής (λ.χ. Γύζης) έχει διερευνηθεί αρκετά διεξοδικά. Για τους Καλύμνιους ζωγράφους που σπούδασαν στη Σχολή του Μονάχου και εξετάζουμε στην παρούσα εισήγηση θα γίνει συνοπτικά λόγος αμέσως παρακάτω.

5.1. ΜΑΓΚΛΗΣ ΣΑΚΕΛΛΑΡΗΣ (1844- 1886)

Λογίζεται σημαντική καλλιτεχνική προσωπικότητα που υπερέβη τα όρια του ελλαδικού χώρου. Ήταν γόνος φτωχής σφουγγαράδικης οικογένειας και ο ίδιος για λίγο υπήρξε εργαζόμενος στον ίδιο κλάδο. Μαθήτευσε στο λεγόμενο «Ελληνικό Σχολείο» με το Διάκονο

Ιεζεκιήλ Παπουτσίνα και το Νικόλαο Καλαβρό. Δε γνωρίζουμε τι τύπο γνώσεων, καλλιτεχνικών, προβλεπόταν ή μπορούσε να λάβει εκεί. Γνωρίζουμε πως, όταν εντοπίστηκε το μεγάλο του ταλέντο από τον Καλαβρό, στα μαθητικά του κιόλας χρόνια, αυτός τον προέτρεψε να σπουδάσει περαιτέρω. Έτσι, ο Μαγκλής έφυγε για την Αθήνα να σπουδάσει ζωγραφική στη Σχολή Καλών Τεχνών στο Πολυτεχνείο, με στερήσεις και παράλληλη εργασία. Διακρίθηκε και βραβεύτηκε ανάμεσα στους συμφοιτητές του. Έχει υποστηριχθεί ότι έλαβε υποτροφία για τη Σχολή του Μονάχου, ως είθιστο τότε για τους πολλά υποσχόμενους, ενδεείς νέους καλλιτέχνες. Ωστόσο, η νεότερη έρευνα αμφισβητεί την πληροφορία αυτή και ισχυρίζεται ότι μυήθηκε στις αρχές της Σχολής του Μονάχου στη Σχολή Καλών Τεχνών στην Αθήνα και μετά στη Ρώμη από τους εκεί καθηγητές του. Μαρτυρούνται και σύντομες σπουδές του στην Ιταλία, όπου ήλθε σε επαφή με το αναγεννησιακό πνεύμα, πρόδηλο στα θρησκευτικά έργα του. Αμέσως μετά την περάτωση των εκεί σπουδών του, επιστρέφει στην Κάλυμνο και αρχίζει να παράγει λίγες προσωπογραφίες και δέχεται τις πρώτες παραγγελίες για αγιογράφηση ναών. Χαρακτηριστικά του η λεπτή, σχεδόν αιθέρια πινελιά, που όμως δεν υπονομεύει την «αλήθεια» των εικονιζόμενων, η επιλογή ζωντανών μοντέλων, η εκφραστική πνοή και συγκίνηση.

Σύντομα, ωθούμενος από την ανάγκη να διερευνήσει νέες καλλιτεχνικές δυνατότητες και προκλήσεις, μεταβαίνει στη Σμύρνη, όπου και γρήγορα διαπρέπει. Όταν, όμως, οι συμπατριώτες του ήταν έτοιμοι να κοσμήσουν το νέο Καθεδρικό Ναό του Χριστού Πόθιας (1879), τον μετακάλεσαν με θερμές παρακλήσεις κι εκείνος ανταποκρίθηκε. Μη ολοκληρώνοντας το εικονογραφικό πρόγραμμα του Χριστού, λόγω ασθένειας, επιστρέφει στη Σμύρνη, για να λάβει μέρος και στο διαγωνισμό για την αγιογράφηση της Αγίας Τριάδας στο Πέραν της Πόλης. Πρωτεύοντας στον πατριαρχικό διαγωνισμό, ιστορεί το ναό με εξαιρετικά αποτελέσματα και κατοχυρώνει τη φήμη ενός εκ των σπουδαίων αγιογράφων της εποχής (Καβάσιλας, 1958). Παίρνει, όμως, την απόφαση να επιστρέψει στο νησί του, για να αφοσιωθεί στις εκεί καλλιτεχνικές του ενατενίσεις, όπου και πεθαίνει από δηλητηρίαση μόλυβδου, μόλις 42 ετών. Ετοίμαζε μόνος του τις μπογιές του.

Ο Μαγκλής, σημείο πλέον αναφοράς στο νησί, καταξιωμένος σε Σμύρνη και Κων/λη, με τη σειρά του, υπήρξε δάσκαλος του Γεώργιου Οικονόμου, για μία τριετία, με το φυσικό, για τα τοπικά δεδομένα, άτυπο όμως θεσμό της μαθητείας.

5.2. ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ (1861-1935)

Ο Γεώργιος Οικονόμου υπήρξε ενδεχομένως ο παραγωγικότερος Καλύμνιος ζωγράφος, με έργα σπουδαία αλλά και άνισα. Μαθητής του «πατριάρχη» Σακελλάρη Μαγκλή, συνέχισε τις σπουδές του στο Πολυτεχνείο Αθηνών, ενώ μετέβη και αυτός στην Ιταλία, με υποτροφία, για περαιτέρω σπουδές, τιμώμενος μάλιστα με δύο ανώτατα βραβεία. Επόμενο βήμα ήταν ασφαλώς το Μόναχο, με δασκάλους μάλιστα τους Hoffman και Γύζη. Και εκεί τιμήθηκε με έγγραφο έπαινο από την Ακαδημία. Θήτευσε, εν συνεχεία, και στην αγιορείτικη τέχνη στο Όρος (Χαραμαντάς 1995). Η τέχνη του πληθωρική, όπως η προσωπικότητά του: δυνατό σχέδιο, πλούσιος χρωστήρας, εκφραστικότητα. Ο Οικονόμου συνέχισε από το Μαγκλή την εικονογράφηση της Μητρόπολης. Επίσης, έργα του - κυρίως αντίγραφα σπουδαίων προτύπων αλλά όχι με δουλικό μιμητισμό - κοσμούν τους ναούς του Αγίου Νικολάου, το εκκλησάκι του Βουβάλη και καλύμνικα αρχοντικά. Το καλλιτεχνικό του ιδίωμα αποτυπώνεται αρτιότερα στις περίφημες προσωπογραφίες του.

5.3. ΜΙΧΑΗΛ ΑΛΑΧΟΥΖΟΣ (1870;-1934)

Ο Αλαχούζος πάλι, δεν υπήρξε μαθητής των δύο προβεβλημένων «δασκάλων» του νησιού. Η σχέση του, δηλαδή, με αυτούς κινήθηκε, με βάση τις σωζόμενες πηγές, σε επίπεδο εμπειρικών προσβάσεων και προσωπικών επαφών. Πολυσχιδής προσωπικότητα, με έντονο αντιφασιστικό αγώνα, ηγετική τοπική φυσιογνωμία, που υπερέβαινε το σεβασμό για το αμιγώς καλλιτεχνικό έργο, και σημείο αναφοράς σε δύσκολες ιστορικές περιστάσεις.

Πολυτεχνείο Αθηνών και Ακαδημία του Μονάχου, με δάσκαλο το Γύζη, του παρείχαν το αναγκαίο μορφωτικό και τεχνικό υπόβαθρο αλλά και πολλές βραβεύσεις (πρώτα βραβεία, τιμητικές διακρίσεις). Με όλα αυτά στη σκευή του, του έγινε πρόταση από τη Σχολή Καλών Τεχνών Αθηνών να μεταβεί στην «Ανατολή», ώστε να αποτυπώσει εικαστικά τη ζωή των Ελλήνων της Μ. Ασίας. Εκείνος, όμως, προτίμησε να μείνει στο γενέθλιο τόπο. Εκεί δημιούργησε ένα μικρό αριθμό έργων που όμως ενσαρκώνουν το καλλιτεχνικό του όραμα. Εργάστηκε στο Μητροπολιτικό ναό του Χριστού, στον Άγιο Νικόλαο, τον Άγιο Γεώργιο Πανόρμου και στην Παναγία «τω Τσικχουώ». Τον Αλαχούζο διακρίνουν η πνευματικότητα των μορφών, η λιτότητα, η υποβλητική χρήση του χρήση του φωτισμού (Χαραμαντάς, 1989).

6. ΠΟΙΑ «ΓΝΩΣΗ» ΥΠΕΡΙΣΧΥΣΕ;

Ήδη, από το β' μισό του 19^{ου} αι., η Κάλυμνος κινείται στον αστερισμό του εξ Ευρώπης νεοκλασικισμού. Το κίνημα του νεοκλασικισμού στην τέχνη προσπάθησε να αναβιώσει, κατά το μέτρο του δυνατού, τη μορφή και όχι και το πνεύμα της κλασικής αρχαιότητας μέσα από ένα ρομαντικό και αρχαιογνωστικό πρίσμα (Χρήστου, 1993). Η αβίαστη πρόσληψη του νεοκλασικισμού αλλά και, στη συνέχεια, μορφών συγκρητισμού ευρωπαϊκών καλλιτεχνικών εκφράσεων από την καλυμνιακή κοινωνία αποτελεί ένα ιδιαίτερο πολιτισμικό φαινόμενο, αποτέλεσμα της επίγνωσης και κατανόησης της ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας, της εθνικής και προϊούσας αστικής της συνείδησης. Ο καλυμνιακός λαός, ακόμα και μετά από σχεδόν τέσσερεις αιώνες Οθωμανικής κυριαρχίας, διατηρεί την εθνική ελληνική του συνείδηση, η οποία και ενδυναμώνεται μέσα από την συνεχή επικοινωνία με την Ελλάδα και εκδηλώνεται με κάθε ευκαιρία.

Οι τρεις τουλάχιστον εξεταζόμενοι καλλιτέχνες ήταν, όπως δείχνει η μέχρι τώρα έρευνα, ουσιαστικά αποκολλημένοι από τα απομεινάρια της βυζαντινής και μεταβυζαντινής παράδοσης, όπως αυτή αποτυπωνόταν σε εκκλησίες και μοναστήρια της Καλύμνου, από την οποία θα μπορούσαν να λάβουν γνώσεις είτε εμπειρικά - μέσω της συστηματικής παρατήρησης - είτε μαθητεύοντας σε τοπικούς ή μετακαλούμενους τεχνίτες ή εργαστήρια. Για τέτοια, όμως, δεν έχουμε κανένα στοιχείο. Σημαντική αλλά και περιβαλλόμενη από κάποιο μυστήριο, ελλείψει επαρκών πηγών, είναι η μορφή του Καλαβρού, πνευματικού ογκόλιθου για τα μέτρα του νησιού και της εποχής, που μαρτυρείται, όπως προαναφέρθηκε, ως «πρώτος δάσκαλος» του Μαγκλή. Πώς και πόσο όμως δε γνωρίζουμε.

Επιπρόσθετα, πρέπει να αναφέρουμε πως οι εξεταζόμενοι ζωγράφοι προέρχονταν από φτωχές οικογένειες, άρα μη έχοντας άλλη δυνατότητα για ακαδημαϊκές σπουδές, πλην υποτροφιών για καταξιωμένες Σχολές. Οι παραγγελίες έργων από τοπικούς ισχυρούς οικονομικούς παράγοντες με φιλοδοξίες «Μαικήνα», πρωτίστως από τον Βουβάλη, και οι αναθέσεις από τη Δημογεροντία (Κουντούρης, 2011), την προσανατολισμένη στην ολόπλευρη ανασυγκρότηση του νησιού, ώθησαν και πιθανώς «ανάγκασαν», σε περιπτώσεις, τους καλλιτέχνες να αποδεχθούν και να εφαρμόσουν ένα συμβιβασμό των δικών τους γνωστικών και τεχνικών κατακτήσεων με το γούστο, τις επιθυμίες αλλά και τις αντικειμενικές δυνατότητες των «εργοδοτών» τους (χώρος, εικονογραφικό πρόγραμμα, κόστος κ.ά.). Οι πηγές σιωπούν επί τούτου μέχρι τώρα.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι, με κλιμακώσεις, οι παρουσιαζόμενοι καλλιτέχνες επέλεξαν την ακαδημαϊκή καλλιτεχνική γνώση, τη συνδεόμενη με τη δυτική, συνεπώς, παράδοση, αφενός της Σχολής του Μονάχου, αφετέρου της ιταλικής Αναγέννησης και των Ναζαρηνών. Τα έργα τους που αποτελούσαν αντιγραφές, με ορατές ωστόσο διάφορες «ελευθερίες» απόδοσης, ήταν μάλιστα περισσότερο αναγεννησιακά- νεοαναγεννησιακά. Εκεί η εδραία γνώση κανοναρχεί. Σε τοπιογραφίες της Καλύμνου, όμως, καθώς και σε προσωπογραφίες από παραγγελίες, φαντάζουν αναλογικά πιο περιορισμένες οι «καθαρόαιμες» αποτυπώσεις του αμιγώς «ακαδημαϊκού» σκέλους της γνώσης που απέκτησαν στη Σχολή του Μονάχου, εμμένοντας περισσότερο σε εικονογραφικούς τύπους και μία δόκιμη παλέτα και λιγότερο στο «πνεύμα» που προσιδίαζε στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, σε διαφορετικό βαθμό ανά περίπτωση. Ο καθένας κινήθηκε, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία, τις τότε κυρίαρχες καλλιτεχνικές τάσεις στην αγιογραφία, την τοπιογραφία, την ηθογραφία, προσωπογραφία, και τις αναθέσεις (από

Δημογεροντία, για σημαντικούς ναούς ή από εύπορους για τις ιδιωτικές κατοικίες τους). Πάντως, είναι ευρύτατα διαδεδομένη, όπως προαναφέρθηκε, παρά κάποιες εκπεφρασμένες αλλά χαμηλόηχες επιφυλάξεις, ότι οι τρεις συνιστούν τους θεμέλιους λίθους και τους σημαντικότερους εκπροσώπους της «Σχολής της Καλύμνου» ή «καλυμνιακής Καλλιτεχνικής Σχολής».

7. ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΛΟΓΟΣ ΓΙΑ «ΣΧΟΛΗ ΤΗΣ ΚΑΛΥΜΝΟΥ»;

Με βάση το μέχρι τώρα ερευνημένο υλικό, φαίνεται πως παρατήρησαν οι διάφοροι ασχολούμενοι μελετητές (Ζερβός, Καβάσιλας, Χαραμαντάς, Πατέλλης κ.ά.) ορισμένα συνεκτικά στοιχεία ομοιογένειας και ακολουθίας, τα οποία θεώρησαν ότι επαρκούσαν για τη την τεκμηρίωση ύπαρξης τοπικής καλλιτεχνικής «Σχολής». Ειδικότερα, υπογράμμισαν:

- τη χρονική διαδοχή,
- τις συνάφειες πτυχών του βίου,
- τις στυλιστικές προσεγγίσεις και αποκλίσεις που μαρτυρούν, έστω σε πρώτο επίπεδο, κοινές αναφορές,
- τις αναθέσεις από τους ευπορότερους Καλύμνιους, δείγμα αναγνώρισης και κύρους,
- την περίοπτη τοποθέτηση των έργων στις σημαντικότερες εκκλησίες του νησιού,
- τον υψηλό βαθμό αποδοχής και καταξίωσης στην τοπική κοινωνία αλλά και από πρόσωπα και θεσμούς εκτός Καλύμνου,
- την έμπνευση κι επιρροή που άσκησαν σε πληθώρα μεταγενέστερων καλλιτεχνών και
- την ποσοτική και ποιοτική εντέλει παρουσία του εικαστικού παραγόμενου των εξεταζόμενων καλλιτεχνών.

Έτσι, οι τρεις της Σχολής του Μονάχου και ο Ζαΐρης που από νωρίς στράφηκε στον ιμπρεσσιονισμό, εξού και αναφέρεται, αλλά δεν αναλύεται στην εισήγησή μας, θεωρήθηκαν «πατριάρχες», «σημεία αναφοράς» και «δάσκαλοι» - με την έννοια ακόμα και των *masters,* όσο αυτή μπορεί να στηριχθεί στο πολύ στενό και περιορισμένο τοπικό πλαίσιο, από ποικίλων ιδιοτήτων σχολιαστές, τοπικούς ερευνητές, ιστοριοδίφες, λαογράφους και ομότεχνού τους Με αυτούς λογίζεται ακόμη και σήμερα, παρά τις σποραδικά εκφραζόμενες επιφυλάξεις, ότι εγκαθιδρύεται, όχι βέβαια μέσω συνειδητών και συγκροτημένων επιλογών και πρακτικών των τεσσάρων, μία «Σχολή της Καλύμνου», με τους τέσσερεις προαναφερθέντες ως «γενάρχες», μία «Σχολή» που μέχρι σήμερα «παράγει» δόκιμους, ακόμα και βραβευμένους εικαστικούς.

8. ΤΙ ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΑΠΟΔΕΚΤΟ ΟΤΙ ΣΥΝΙΣΤΑ, ΣΕ ΓΕΝΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΕΣ, ΜΙΑ «ΣΧΟΛΗ» ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ;

Πολύ επιγραμματικά αναφέρονται οι, κατά την κρίση μας, σημαντικότερες προϋποθέσεις – συνθήκες για έναν τέτοιο χαρακτηρισμό:

1. Ο τόπος και ο συγκεκριμένος χρόνος: πώς διαπλέκονται οργανικά τα δύο αυτά σημαντικά μεγέθη, σε μία ανοιχτή διαλεκτική, με όρους και ιδιαιτερότητες που απορρέουν από το εκάστοτε ιστορικοκοινωνικό συγκείμενο, ώστε να συνδράμουν στην αποτύπωση μιας καλλιτεχνικής «ταυτότητας»- ιδιοπροσωπίας. Η συνέχεια στο χρόνο, αν και κυμαινόμενη ανά περίπτωση, αποτελεί στοιχείο συνοχής και κύρους.
2. Η ίδια η «ταυτότητα»- ιδιοπροσωπία, συναπαρτίζεται από αισθητικές, στυλιστικές, ιδεολογικές και μεθοδολογικές αρχές ή έστω κατευθύνσεις. Μία μορφή ενιαιότητας, συγκροτησιακή αρχή μιας «Σχολής», δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται τόσο ως δεσμευτικό προαπαιτούμενο, αλλά περισσότερο ως «πλατφόρμα» ανάδειξης του ξεχωριστού χαρακτήρα κάθε «Σχολής». Συνοχή, συνέχεια, συνέπεια, πάντα με βαθμούς σχετικότητας και ανά περίπτωση, είναι ζωτικά ερείσματα της «πλατφόρμας» αυτής.

3. Ρεύματα, τάσεις, διαφοροποιήσεις και προσωπικά οράματα μέσα στη «Σχολή» πραγματώνονται είτε εκκινούμενα από παρόμοιες γνωσιακές, ιστορικοκοινωνικές και αισθητικές αφετηρίες είτε από την υπέρβασή τους και εμπλουτίζουν, εξελίσσουν ή ακόμα και διασπούν το αρχικό, συνήθως άτυπο, «πρόγραμμα» της Σχολής.
4. Μία ούτε αυστηρά ιεραρχική ούτε στερεοτυπικά αγκυλωτική συνέχεια, που εκφράζεται συνήθως με όρους όπως «δάσκαλοι», «εισηγητές», «κύριοι εκπρόσωποι», «πρωτοπόροι», «ανανεωτές» κ.ά.
5. Η μαθητεία, είτε με την άμεση ή την έμμεση μορφή της.
6. Ο διάλογος με προηγούμενες καλλιτεχνικές διατυπώσεις αλλά και ένας βαθμός καινοτομίας σηματοδοτούν τη δυναμική και, ως ένα βαθμό, προσδιορίζουν τη σημασία και την αξία μιας «Σχολής» στο ευρύτερο φάσμα της Ιστορίας της Τέχνης.
7. Δε σπανίζει η δημιουργία θεσμών (λ.χ. εργαστήρια, πανεπιστημιακού τύπου σχολές) που υποστηρίζουν διδακτικά και διαχέουν συγκροτημένα το αισθητικό- καλλιτεχνικό περιεχόμενο της «Σχολής».
8. Η κειμενική αποτύπωση «διακηρύξεων», «μανιφέστων», συλλογικών ή ατομικών δημοσιεύσεων, γενικότερα η πλαισίωση με κειμενικό υλικό των καλλιτεχνικών στοχοθεσιών και δράσεων μιας Σχολής αποτελούν ευρέως απαντώμενο χαρακτηριστικό γνώρισμα.
9. Η εμβέλεια, ο αντίκτυπος και η άσκηση επιρροής σε σύγχρονους και μεταγενέστερους καλλιτέχνες συνδράμουν στην αξιολογική αποτίμηση μιας «Σχολής» στο καλλιτεχνικό γίγνεσθαι.
10. Αφήσαμε για το τέλος την «προθετικότητα», με την έννοια μιας δομικής συναπόφασης, σε ιδρυτικό ή μεταγενέστερο επίπεδο, να διαμορφωθεί ένας εκφραστικός πυρήνας θέσεων, στάσεων και επιλογών που θα εξυπηρετεί αν όχι ένα «κεντρικό σχέδιο» μια γενική σχετική κατεύθυνση.

9. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΝΑ ΘΕΩΡΗΘΕΙ «ΔΟΚΙΜΟΣ» Ο ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ «ΣΧΟΛΗ ΤΗΣ ΚΑΛΥΜΝΟΥ». ΜΙΑ ΑΝΤΙΠΡΟΤΑΣΗ.

Δίχως να υποτιμούμε παράγοντες όπως η εθνική υπερηφάνεια, η αγάπη για το γενέθλιο τόπο και η «ιστορική στιγμή» - Απελευθέρωση και Ενσωμάτωση -, που, μεταξύ άλλων, οδήγησαν στο να γίνεται λόγος ακόμα και για «Καλλιτεχνική Σχολή», δε δυνάμεθα να εθελοτυφλήσουμε στο ότι τα παραπάνω δε συνιστούν κατηγορηματικά επιστημονική τεκμηρίωση για την ύπαρξη «Σχολής». Η τέχνη, βέβαια, κάθε άλλο παρά εξαντλείται σε φορμαλιστικά συνταγολόγια νομιμοποίησης.

Δεν παραβλέπουμε και τα ποικιλόμορφα παράπλευρα ωφελήματα μιας έστω επιφυλακτικής αποδοχής του όρου για την τοπική κοινωνία, όπως ότι θα εγείρει πρόσθετο ενδιαφέρον για μελλοντική επιστημονική έρευνα και πως πιθανώς θα προσελκύσει και τον επισκέπτη, παρέχοντάς του τη δυνατότητα να γνωρίσει και το καλλιτεχνικό πρόσωπο του νησιού. Δημιουργείται έτσι ένα καινοτόμο μορφωτικό κεφάλαιο, με υψηλή αξία, που απευθύνεται σε όλους, τουρίστες και Καλύμνιους, εντόπιους και απόδημους, επικεντρώνοντας στη νέα γενιά. Επιπρόσθετα, μια «Σχολή» με σημαντικούς καλλιτέχνες προσφέρεται για την τόνωση του πολιτιστικού τουρισμού, καθώς αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα της Καλύμνου, αφενός ως έδρας μιας «Σχολής» ζωγράφων και, αφετέρου, ως διαρκούς παραγωγικής μήτρας αξιόλογων εικαστικών καλλιτεχνών μέχρι σήμερα, σε μία άρρηκτη πολιτιστική συνέχεια. Με έρεισμα μια τέτοια «Σχολή», επίσης, μπορεί να συντελεστεί η εξακτίνωση πολλαπλών πολιτιστικών δράσεων, όπως σχετικά σεμινάρια, συνέδρια, καλλιτεχνικά φεστιβάλ κ.ά. καθώς και η διέγερση ευρύτερου ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος, εθνικής και διεθνούς εμβέλειας. Αναντίρρητο ευεργέτημα θα ήταν και η ισχυρή επιστημονική θεμελίωση για τη δημιουργία της απαραίτητης για τον τόπο Δημοτικής Πινακοθήκης.

Αναζητώντας, λοιπόν, ενδεχόμενα ερείσματα για μία δόκιμη αποδοχή του όρου «Σχολή» και με την έρευνα σε αρχικό στάδιο, θεωρούμε αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά

γνωρίσματα τη συνέχεια- χρονική διαδοχή και τη μαθητεία, με σχετικούς όρους, το κύρος, τις ακαδημαϊκές αφετηρίες, το ιστορικοκοινωνικό περιβάλλον, την ποιότητα και, ως ένα βαθμό, την ποσότητα των παραγόμενων έργων και την προσπάθεια μορφοποίησης προσωπικού καλλιτεχνικού λεξιλογίου, δίχως όμως και ρηξικέλευθες διατυπώσεις. Για τις λοιπές, όμως, συγκροτησιακές αρχές μιας Σχολής δεν έχουμε τα απαραίτητα εφόδια στοιχειοθέτησης.

Η χρήση, βέβαια, εισαγωγικών και συνοδευτικών σχετικοποιητικών εκφράσεων, όπως «λεγόμενη, αποκαλούμενη» κ.ά., αν και υπαινίσσεται αποδοχή ενδοιασμών για την επιστημονική ορθότητα του χαρακτηρισμού «Σχολή», δεν παύει να εγκρύπτει μία απροθυμία σύγκρουσης με μία παραδοσιακά περισσότερο και όχι τόσο επιστημονικά αποδεκτή αξιολογική κρίση από το παρελθόν. Μόνο η συστηματική, επίπονη και μακροχρόνια έρευνα μπορεί να στοιχειοθετήσει ή να απορρίψει τελεσίδικα και τεκμηριωμένα το χαρακτηρισμό «Σχολή». Η κατοχύρωση ή μη ενός τέτοιου στοιχείου δεν αποτελεί τόσο θεωρητική περιπέτεια στα ναρκοθετημένα πεδία της ιστορίας της τέχνης, αλλά έναν ισχυρισμό μεγάλης σπουδαιότητας, ο οποίος ενδεχομένως, όπως προείπαμε, να διεγείρει έντονο ερευνητικό κι επιστημονικό ενδιαφέρον, να γεννήσει γόνιμο διάλογο, να ενθαρρύνει κατόχους έργων και πολύτιμου υλικού να εμπιστευτούν τους μελετητές και, ίσως, μετά από έναν αιώνα πολυσχιδούς καλλιτεχνικής δημιουργίας, να ιδρυθεί, επιτέλους, όπως προαναφέραμε, η Δημοτική Πινακοθήκη Καλύμνου.

Με βάση τα παραπάνω κι επειδή δεν έχουμε, στο παρόν στάδιο της έρευνας, πειστεί για την ακλόνητη εγκυρότητα του χαρακτηρισμού «Σχολή της Καλύμνου», εισηγούμαστε τη φειδωλή και με απαραίτητες συνοδευτικές επιφυλάξεις, ελλείψει τρέχουσας δόκιμης εναλλακτικής, χρήση του όρου αλλά με το επίθετο **«άτυπη».**

Συμπερασματικά, όσον αφορά στα «σχήματα γνώσης» και τι τελικά υπερίσχυσε, θα λέγαμε πως οι τρεις ζωγράφοι που εξετάσαμε ούτε ήλθαν σε κάποια δομημένη διαλεκτική με την προγενέστερη παράδοση, αλλά και ούτε προσκολλήθηκαν στατικά και μιμητικά στις προσληφθείσες ακαδημαϊκές γνώσεις σε Σχολή Καλών Τεχνών, Σχολή του Μονάχου και Ρώμη. Δημιούργησαν το έργο τους σε μία εποχή διακατεχόμενη από το πνεύμα των δυτικότροπων καλλιτεχνικών ρευμάτων που εισήχθησαν στο νησί, ως επιλογή κοινωνικοοικονομικού κύρους και προσωπικής αισθητικής εύπορων Καλύμνιων. Ως μετακενωτές γνώσεων, πριν τις ακαδημαϊκές σπουδές τους, είχαν μόνον ο ένας τον άλλο (μαθητεία και/ ή προσωπική γνωριμία και εμπειρική βιωματική σχέση με τα έργα). Συνεπώς, φαίνεται πως έκαναν μία κατά περίπτωση χρήση των ακαδημαϊκών σπουδών, μία μείξη και προσαρμογή που αντικατόπτριζε το προσωπικό όραμα, τις γενικές και ειδικές αξιώσεις αυτών που τους ανέθεταν έργα, συνάμα με τις ποσοτικές απαιτήσεις. Δημιούργησαν, όμως, όχι συνειδητά και προγραμματισμένα, μία νέα, ισχυρή, καλλιτεχνική παράδοση. Όλοι σχεδόν οι επόμενοι καλλιτέχνες θεωρούσαν εαυτόν είτε «άμεσο μαθητή», αν όντως μαθήτευαν κοντά τους, όπως ο ζωγράφος Ε. Καραφυλλάκης, είτε «έμμεσο», μέσα από τη βιωματική επαφή με τα έργα και την πλήρη αποδοχή του κύρους των καλλιτεχνών αυτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Εθνική Πινακοθήκη, Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου (2000) *Τέσσερις Αιώνες Ελληνικής Ζωγραφικής* (Αθήνα, Εκδόσεις Εθνικής Πινακοθήκης και Μουσείου Αλεξάνδρου Σούτζου).

Ζαΐρη, Μ. (1994) Η πνευματική Κάλυμνος (Οι σημαντικότεροι συγγραφείς και ζωγράφοι του νησιού), *«Καθημερινή», «Επτά Ημέρες»*, τεύχ. 21-08-1994.

Ζερβός, Γ. (1961) *Ιστορικά Σημειώματα* (Αθήνα).

Θεοδωρίδου-Μαμή, Π. (1997) Οι μεγάλοι Καλύμνιοι αγιογράφοι, στη συλλογική έκδοση *Ιστορία και Πολιτισμός της Καλύμνου, 4000 π. Χ. – 1947 μ. Χ.*, (Αθήνα) , σ. 187-197.

Καβάσιλας, Θ. (επιμ.) (1958) *Καλυμνιακό Ημερολόγιο,* συλλογικός τόμος μελετών (Αθήνα).

Κουντούρης, Α. (2011) *Η εκπαίδευση στα ιταλοκρατούμενα Δωδεκάνησα μέσα από το πλαίσιο της εθνικής ιδεολογίας. Το παράδειγμα της Καλύμνου (1912-1943,* διδακτορική διατριβή, (Ρόδος).

Κουτελλάς, Μ. (2006) *Κάλυμνος, Ιστορία – Αρχαιολογία – Πολιτισμός* (Κάλυμνος).

Κουτελλάς, Μ. (2011) Ο Μητροπολιτικός Ιερός Ναός της Μεταμορφώσεως του Σωτήρος Χριστού στην Πόθια στο *Καλυμνιακά Χρονικά*, τόμ. ΙΘ΄, (Κάλυμνος), σ. 59-76.

Κωτίδης, Α. (1995) *Ζωγραφική 19ου αιώνα* (Αθήνα, Εκδόσεις Εκδοτικής Αθηνών).

Πατέλλης, Γ. (1994) Η καλλιτεχνική παράδοση στην αγιογράφηση των ναών της Καλύμνου, οι μεγάλοι Καλύμνιοι ζωγράφοι, στο *Κάλυμνος Ελληνορθόδοξος Ορισμός του Αιγαίου*, σ. 536-560.

Ταρσούλη, Α. (1948) *Δωδεκάνησα*, τόμ. Β΄, (Αθήνα).

Τρικοίλης, Σ. (2007) *Νεότερη ιστορία της Καλύμνου – κοινωνική διαστρωμάτωση*, (Αθήνα, Εκδ. Οίκος Α.Α. Λιβάνη).

Φραγκόπουλος, Ι. (1995) *Ιστορία της Καλύμνου* (Αθήνα, εκδ. Σκάφανδρο).

Χαραμαντάς, Γ. (1989) Η νήσος Κάλυμνος της Δωδεκανήσου (Αθήνα).

Χρήστου, Χ. (1993) *Ελληνική Ζωγραφική 1832 – 1922* (Αθήνα, εκδόσεις Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος).

ΟΜΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Η ΜΕΤΕΩΡΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ

Κατερίνα Α. Βαρελά

Πολ. Επιστήμων – Ιστορικός

kat.varela@gmail.com

Η ανασυγκρότηση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στο εξωτερικό και η ανάδειξη του ρόλου της ζωντανής δύναμης της Διασποράς στη σύγχρονη εποχή, τόσο για την ελληνική ταυτότητα όσο και την ταυτότητα όλων ως «πολιτών του κόσμου» ήταν η πρόκληση για την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας την περίοδο 2010-11.

Η δυσκολία του εγχειρήματος ήταν δεδομένη στο βαθμό που υπάρχει σημαντική πολιτισμική ετερογένεια στο χώρο της Διασποράς καθώς και διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες ως προς την παρεχόμενη γλωσσική και πολιτισμική εκπαίδευση. Έτσι, επιχειρήθηκε να ληφθούν υπόψη οι διαφοροποιήσεις που υφίστανται μεταξύ ηπείρων ή και μεταξύ χωρών για να διαμορφωθούν πολυδιάστατες κοινότητες μάθησης.

Η προσπάθεια συνδυασμού του περιορισμού της αλόγιστης σπατάλης με τα χρόνια αιτήματα για τον εκσυγχρονισμό και τη διοικητική αναδιάρθρωση συναντήθηκαν με τις κλειστές πόρτες του πολιτικού κόστους, των κατεστημένων νοοτροπιών, των προσωπικών στρατηγικών αλλά κι ενός ιδιόμορφου πελατειακού και συντεχνιακού συστήματος που τρέφεται και διαιωνίζεται από την υπάρχουσα κατάσταση.

Παρά το διάλογο και τη διαβούλευση, τις συναντήσεις με υπουργούς των χωρών που λειτουργούν τα σχολεία, το τελικό αποτέλεσμα απείχε από το προσδοκώμενο. Οι αγκυλώσεις λειτούργησαν σε όλα τα επίπεδα, ακυρώνοντας την φιλοσοφία της μεταρρύθμισης. Όμως, ακόμα το ζητούμενο δεν είναι απλά ένας νόμος για την παιδεία που να ανταποκρίνεται σε κομματικές ή άλλες απαιτήσεις, αλλά ένας στόχος για τον πολίτη του αύριο, ένα όραμα.

The reform of teaching the Greek language and culture abroad and the enhance of the Greek Diaspora's role as a vital force in present times, both for the Greek identity and the identity as "citizens of the world" was the challenge for the leadership of Ministry of Education for the period during 2010-11.

The difficulty of the task was known because of the considerable cultural heterogeneity into the Greek Diaspora as well as the different needs and expectations for the provided language and cultural education. Thus, it was attempted to take under consideration the differences between continents and between countries to form multidimensional learning communities.

The combined effort to reduce all cost and the lasting demands for modernization and administrative restructure met with closed doors of the political cost, the establishment , the personal strategies and also an irregular system of favoritism and corporatism that had been fed and spread by the existing status quo.

Despite the dialogue and session meetings with ministers of the countries that run Greek schools, the result didn't come up to our expectation. The dogmatism worked at all levels, canceling the philosophy of the reform. Still the critical point is not the reform of a law about education that responds to the needs of political parties, but a target for the citizens of tomorrow, a vision

1. Τα κύρια προβλήματα ενός πολυδιάστατου συστήματος

Οι συνθήκες για τους Έλληνες της Διασποράς έχουν αλλάξει σημαντικά σε σχέση με τη μεταπολεμική και μεταδικτατορική περίοδο. Η απόφασή τους για οριστική εγκατάσταση στις νέες τους πατρίδες είναι κυρίαρχη και συνεπώς, η μόρφωση και η εκπαίδευση των νέων γενιών ελληνικής καταγωγής απασχολεί σε εντελώς διαφορετική βάση την ελληνική Πολιτεία.

Το δεδομένο αυτό έχει καταστήσει ανεπίκαιρα και αναποτελεσματικά τα όσα ίσχυαν στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Ο νόμος 2413/1996 ήταν μια ιδιαίτερα καλή προσπάθεια οργάνωσης της εκπαίδευσης, όμως, με τις συνθήκες να αλλάζουν ραγδαία τα τελευταία χρόνια το νομικό πλαίσιο που δημιουργήθηκε πριν μια 20ετία σχεδόν δεν μπορούσε να τις παρακολουθήσει επαρκώς, κυρίως όσον αφορά τα θεσμικά όργανα και μέτρα που προέβλεπε, τα οποία δεν υπηρέτησαν πάντοτε τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και δεν συνέβαλαν όσο θα έπρεπε στην προσωπική και επαγγελματική τους ανέλιξη.

Το ελληνικό δημόσιο δαπανούσε σημαντικά ποσά για τα λειτουργικά έξοδα των ελληνικών σχολείων στο εξωτερικό και για τους μισθούς των 1.870 (το 2009-2010) εκπαιδευτικών. Υπήρξε όμως κοινή διαπίστωση ότι παρά την έμπρακτη κρατική στήριξη, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ήταν μέτρια, κάποιες φορές πενιχρά, με την κατάσταση να επιδεινώνεται. Χρόνια αιτήματα για τον εκσυγχρονισμό και τη διοικητική αναδιάρθρωση συναντούσαν τις κλειστές πόρτες του πολιτικού κόστους, των κατεστημένων νοοτροπιών, των προσωπικών στρατηγικών αλλά κι ενός ιδιόμορφου πελατειακού και συντεχνιακού συστήματος που τρεφόταν και εν μέρει ακόμα τρέφεται και διαιωνίζεται.

Βέβαια η απαρίθμηση των προβλημάτων δεν αφορούσε στον ίδιο βαθμό το σύνολο των χωρών ούτε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες. Κατά συνέπεια η όποια νομοθετική παρέμβαση έπρεπε να λάβει υπόψη της σοβαρά τις διαφοροποιήσεις που υφίστανται μεταξύ ηπείρων ή και μεταξύ χωρών και να διαμορφώσει πολυδιάστατες κοινότητες μάθησης.

1.1. Πρώτες κινήσεις αναδιοργάνωσης

Τα περισσότερα σημεία δυσλειτουργίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό που προαναφέρθηκαν, επηρεάζουν το κύρος και τις προοπτικές της συνολικά. Το Υπουργείο Παιδείας κινήθηκε αρχικά προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις:

- *Αρχικός εξορθολογισμός του συστήματος αποσπάσεων* για την τρέχουσα χρονιά με σημαντική μείωση του αριθμού των υπεράριθμων αποσπασμένων εκπαιδευτικών.
- *Μείωση του αριθμού των συντονιστικών γραφείων* και αντίστοιχα περιορισμός των αποσπασμένων εκπαιδευτικών σε αυτά.
- *Χαρτογράφηση του μαθητικού δυναμικού* όλων των σχολικών μονάδων του εξωτερικού μέσα από τη συλλογή πλήρους μαθητολογίου που θα αντιμετωπίσει οριστικά την αδυναμία ελέγχου από το Υπουργείο των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών.
- *Αλλαγή της μοριοδότησης στην διαδικασία επιλογής των Συντονιστών Εκπαίδευσης* του εξωτερικού.
- *Αποφάσεις για την συνένωση ή και την παύση λειτουργίας σχολείων με μικρό αριθμό μαθητών*

Στη συνέχεια ένα πλαίσιο 10 σημείων που κωδικοποιούσε προβλήματα, πρότεινε λύσεις με βάση μια στοχευμένη πολιτική, έμελλε να είναι ο κορμός της διαβούλευσης. Το Υπουργείο

Παιδείας αναγνωρίζοντας ότι η μορφή των ελληνικών σχολείων του εξωτερικού δεν εξυπηρετούσε πια τον αρχικό τους στόχο, καθώς τώρα τα παιδιά των Ελλήνων -είναι και πολίτες των χωρών εγκατάστασης των γονιών τους, ζουν δηλαδή μια δίγλωσση πραγματικότητα, προέταξε την ανάγκη στα σχολεία που λειτουργεί η ελληνική πολιτεία να καλλιεργείται στα παιδιά, όχι μόνο η ελληνική γλώσσα και ταυτότητα, αλλά και να προετοιμάζονται για να ζήσουν στη χώρα τους με ίσες ευκαιρίες. Η φιλοσοφία του νόμου βασίστηκε στην προετοιμασία των Ελληνοπαίδων να ενταχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον της χώρας, στην οποία ζουν.

1.2. ΠΛΑΙΣΙΟ 10 Σημείων

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά αποτελεί γέφυρα πολιτισμού για την Ελλάδα στον κόσμο και παράγοντα ανάπτυξης και κοινωνικού μετασχηματισμού όλων των πόλων της ελληνικής διασποράς.

Η σχέση Ελλάδας/διασποράς είναι σχέση αμοιβαιότητας, αμφίδρομης επικοινωνίας και ισότιμης διαπολιτισμικής ανταλλαγής.

Στο πλαίσιο αυτό έγινε η ευρύτερη δυνατή συζήτηση πάνω στις εξής ενδεικτικές προτάσεις:

1. *Δημιουργία συστήματος διάγνωσης εκπαιδευτικών αναγκών, συντονισμού και αξιολόγησης του παραγόμενου έργου* σε σχέση με τους διατιθέμενους πόρους μέσα από:

- *Το γεωγραφικό διαχωρισμό της διασποράς σε περιφέρειες* με κοινά χαρακτηριστικά, όπως Ευρώπη, Υπερπόντιες χώρες (Αμερική, Αυστραλία & Καναδάς), Αφρική και άλλες χώρες για καλύτερη καταγραφή αναγκών και άσκηση συνεκτικής πολιτικής. Ο διαχωρισμός μπορεί να γίνει και ανά χώρα όπου αυτό κριθεί απαραίτητο από τις συνθήκες.
- *Η συστηματική καταγραφή/αποτύπωση των εισροών και εκροών της εκπαιδευτικής παρέμβασης* στη διασπορά *αξιοποιώντας τα πληροφοριακά συστήματα του Υπουργείου*
- *Την καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών* ως προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό με την αρωγή ερευνητικών δεδομένων.

2. *Διοικητική αναδιάρθρωση και επανακαθορισμός των ρόλων και των ευθυνών των εκπαιδευτικών εταίρων και της μεταξύ τους συνεργασίας* μέσα από:

- *Τη θεσμική αναδιάρθρωση του στελεχιακού δυναμικού που αποσπάται*
- *Την καθιέρωση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών (με την επιστροφή τους) ως διαπολιτισμικών μεσολαβητών στα σχολεία της Ελλάδας.*
- *Την ανάπτυξη διαύλων συνεργασίας και ανατροφοδότησης μεταξύ αποσπασμένων και ομογενών εκπαιδευτικών.*
- *Τη θεσμοθετημένη επικοινωνία μεταξύ υπηρεσιακών παραγόντων (π.χ. Συντονιστών και παραγόντων στην οικεία χώρα) με βάση μνημόνια συνεργασίας.*
- *Την εμπλοκή των συλλόγων γονέων στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από επίσημα φόρα διαλόγου.*

3. Διαφάνεια και αξιοκρατία στον τρόπο επιλογής του εκπαιδευτικού δυναμικού, επαναπροσδιορισμός του χρόνου παραμονής στις εκπαιδευτικές μονάδες, καθώς και του τρόπου αμοιβής τους μέσα από:

- *Την αλλαγή των διαδικασιών επιλογής, παραμονής και αξιολόγησης των αποσπασμένων εκπαιδευτικών και συντονιστών.*
- *Τον καθορισμό του πλαισίου λειτουργίας και συνεργασίας των αποσπασμένων με τους φορείς απόσπασης.*
- *Τη θέσπιση κινήτρων άλλων πέραν των οικονομικών για τους αποσπασμένους* (π.χ. απόκτηση προσόντων ή στοχευμένη επιμόρφωση σε συνεργασία με πανεπιστήμια της οικείας χώρας, εκπαιδευτικές ανταλλαγές στη διασπορά, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά καινοτόμα προγράμματα που διοργανώνουν τα σχολεία, κτλ).

4. Επιδίωξη *της καλύτερης συνεργασίας και αξιοποίησης των ομογενών και αποσπασμένων εκπαιδευτικών* ώστε να εξασφαλίζεται η αλληλεπίδραση και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών σε Ελλάδα και διασπορά *μέσα από:*

- *Τα κοινά προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης* και τη θέσπιση του θεσμού του ***μέντορα*** (ένας αποσπασμένος και ένας ομογενείς).
- *τη θέσπιση σχολικών δικτύων συνεργασίας* (ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις) με σχολεία στην Ελλάδα
- *Την εμπλοκή σε κοινά εκπαιδευτικά προγράμματα που προάγουν την ομαδική μάθηση και συνεργασία*
- *Τη δημιουργία κοινών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης ανά σχολείο ή περιφέρεια.*

5. *Προώθηση μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ενταγμένων ή έμμεσα συνδεδεμένων με το εκπαιδευτικό σύστημα* της εκάστοτε χώρας διαμονής. Και *αναγνώριση και πιστοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τα κατά τόπους εκπαιδευτικά συστήματα μέσα από:*

- *Την ενίσχυση των ήδη ενταγμένων φορέων εκπαίδευσης στα κατά τόπους εκπαιδευτικά συστήματα* (π.χ. αποστολή αποσπασμένων σε ημερήσια σχολεία ή κρατικά προγράμματα).
- *Την υπογραφή μορφωτικών μνημονίων συνεργασίας για ένταξη της ελληνικής ως 2ης γλώσσας στο οικείο εκπαιδευτικό σύστημα.*
- *Την θέσπιση συμβούλου ελληνικής γλώσσας στα οικεία υπουργεία*
- *Την προσαρμογή των φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ώστε να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος και να χορηγούν αναγνωρισμένα και πιστοποιημένα προσόντα.*
- *Την διασύνδεση των δύο συστημάτων (ελληνικού και ξένου) και παροχή κινήτρων (π.χ. ανταλλαγές εκπαιδευτικών, προσφορά υποτροφιών, κτλ) και ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων (π.χ. e-twinning).*

6. *Ανάπτυξη πολιτιστικών κέντρων ανάδειξης του ελληνικού πολιτισμού* («Λόγος») μέσα από την αξιοποίηση υπαρχουσών δομών (π.χ. πανεπιστημιακά τμήματα, ημερήσια σχολεία, ΤΕΓ, κτλ) που θα λειτουργούν ως πολυδύναμες κοινότητες δια βίου μάθησης μέσα από:

- *Την αξιοποίηση των διαθέσιμων δομών που μπορεί να επεκτείνουν τις δράσεις τους ώστε να λειτουργούν ως κύτταρα πολιτισμού και γλώσσας.*
- *Την ανάπτυξη προγραμμάτων πολιτισμού και γλώσσας για ενήλικες ελληνικής ή μη καταγωγής σε αυτά τα κέντρα.*
- *Τη σύνδεση αυτών των κέντρων με πολιτιστικούς φορείς στην Ελλάδα (π.χ. μουσεία, κέντρα γλώσσας, βιβλιοθήκες, κτλ.) και την υλοποίηση πολιτισμικά εμπλουτισμένων προγραμμάτων.*

7. Ενίσχυση, ανάπτυξη και εφαρμογή δίγλωσσων προσχολικών προγραμμάτων *μέσα από:*

- *Την ενίσχυση προσπαθειών για δημιουργία παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων (π.χ. με την απόσπαση νηπιαγωγών)*
- *Την ανάπτυξη προγραμμάτων* (μετά από συνεργασία μεταξύ αποσπασμένων και ομογενών εκπαιδευτικών) όπου η γλώσσα θα διδάσκεται μέσω του παιχνιδιού, του τραγουδιού και του θεάτρου (Greek Immersion Programs)
- *Την αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας και σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας (π.χ αξιοποίηση προγραμμάτων εκπαιδευτικής τηλεόρασης)*

8. Ενίσχυση και *διατήρηση και ανάπτυξη των ελληνικών σπουδών και της έρευνας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των χωρών του εξωτερικού και διασύνδεσή τους με ελληνικά ΑΕΙ και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο μέσα από:*

- Την δημιουργία πλαισίου έρευνας και στήριξης των τμημάτων ελληνικών σπουδών με τα συναρμόδια υπουργεία.
- Την καθιέρωση διακρατικών προγραμμάτων κινητικότητας επιστημόνων, φοιτητών, μαθητών και εκπαιδευτικών (όπως π.χ. το Erasmus).
- Την καλύτερη διασύνδεση μεταξύ ελληνικών και ξένων ΑΕΙ για την εκπόνηση διεθνών ερευνητικών προγραμμάτων μέσα από προγράμματα που χρηματοδοτούνται από την ΕΕ (π.χ. προγράμματα συνεργασίας μεταξύ ΕΕ και Αμερικής ή Αυστραλίας).
- Την καθιέρωση, σε συνεργασία με συναρμόδια υπουργεία, ενός συστήματος υποτροφιών για μεταπτυχιακή έρευνα σε θέματα διασποράς.
- Την ενίσχυση των τμημάτων ελληνικών σπουδών για την εκπαίδευσης και κατάρτιση των ομογενών εκπαιδευτικών.

9. *Κοινωνική δικτύωση, η ψηφιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού και η δημιουργία ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης* μέσα από:

- *Την αξιοποίηση ηλεκτρονικών δικτύων της διασποράς και των νέων τεχνολογιών κοινωνικής δικτύωσης.*
- *Τη δια Βίου, εξ Αποστάσεως και ηλεκτρονική μάθηση*
- *Την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για το σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων, εκπαιετυικού υλικού μέσα από οργανωμένες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.*

10. Ανάπτυξη της εθνοτικής και διαπολιτισμικής ταυτότητας των ελληνων της διασπορας μέσα από τη δημιουργία εκπαιδευτικών *προγραμμάτων αμοιβαίας ανταλλαγής και συνεργατικής μάθησης* μέσα από:

- Την υλοποίηση μαθητικών projects (με θέματα όπως η μετανάστευση, η διασπορά, η ελληνική γλώσσας, η φιλία των λαών, κτλ) μέσα στο πλαίσιο σχολικών αδελφοποιήσεων που θα προάγουν τη συνεργατική μάθηση.
- Τη διαμόρφωση ενός πλαισίου αμοιβαίων μαθητικών ανταλλαγών (σε συνεργασία με συναρμόδια υπουργεία) όπου παιδιά θα επισκέπτονται την Ελλάδα αλλά και παιδιά από την Ελλάδα θα επισκέπτονται τις χώρες της διασποράς.

2. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗ

1. Σχέση ισοτιμίας μεταξύ εθνικού κέντρου και διασποράς για θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος
2. Διαφάνεια, αξιοκρατία και αξιολόγηση στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό
3. Ενσωμάτωση των ελληνόγλωσσων εκπαιδευτικών μονάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας εγκατάστασης και πιστοποίηση των παρεχόμενων γνώσεων
4. Ευελιξία στον τρόπο παρέμβασης, ενίσχυσης και διάδοσης της ελληνικής γλώσσας στις διάφορες χώρες
5. Άνοιγμα του εκπαιδευτικού έργου σε νέους τρόπους και μέσα διδασκαλίας αλλά και προσέλκυσης ανθρώπων της διασποράς σε ρόλο εκπαιδευτικού

2.1. Τα 7 Κομβικά Σημεία της Μεταρρύθμισης

1. Πολυμορφία – ευελιξία παρεμβάσεων (γεωγραφική διαφοροποίηση, εκπαιδευτικές μορφές που ενισχύονται ή όχι)
2. Διοικητική αναδιάρθρωση (Σχεδιασμός, διαχείριση, αναβάθμιση στελεχιακού δυναμικού)
3. Ομογενείς εκπαιδευτικοί (προσδιορισμός, προσόντα, γλωσσική επάρκεια, διδακτική ικανότητα, επιμόρφωση. Ενισχυόταν η δυνατότητα αξιοποίησής τους **δίνοντας προτεραιότητα στη σύναψη σχετικών συμβάσεων** στη θέση των αποσπάσεων εκπαιδευτικών. Υ**ιοθέτηση ωρομίσθιας απασχόλησης** για συγκεκριμένες λειτουργίες. Καθορίστηκε σαφές πλαίσιο με Υ.Α. για την επιλογή τους, σύμφωνα με το οποίο θα **οργανωνόταν και θα ελεγχόταν κεντρικά από τη ΔΙΠΟΔΕ**. Εισαγωγή του θεσμού της αξιολόγησης. **Ορισμός των προϋποθέσεων αναγνώρισης της διδακτικής ικανότητας** για την απασχόληση σε μη ενταγμένα τμήματα ελληνικής γλώσσας και τμήματα ενηλίκων. Διατηρούνταν η δυνατότητα να πάρουν θέση **Διευθυντή Σχολείου**. (Όλο αυτό το κομμάτι ανατράπηκε κατά τη διάρκεια της ψήφισης του Νόμου)

4. Αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί (διαφάνεια και αξιοκρατία στην επιλογή, νέα κίνητρα, επιμόρφωση, νέος ρόλος. **Επιλογή με βάση αυξημένα προσόντα** (γνώση ξένης γλώσσας σε επίπεδο τουλάχιστον Β2, προτεραιότητα σε όσους έχουν επιμόρφωση σε διδασκαλία των ελληνικών ως ξένης γλώσσας) **Καθιέρωση διαδικασιών αξιολόγησης** των εκπαιδευτικών μονάδων και του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το ισχύον πλαίσιο για την ημεδαπή (ν.3848/10 και ν.2986/2002). **Προτεραιότητα με βάση κοινωνικά κριτήρια** σε αποσπασμένους εκπαιδευτικούς που πληρούν τα βασικά προαπαιτούμενα (επάρκεια γλώσσας, και 2ετή προϋπηρεσία διδασκαλίας). Α**πόσπαση στο εξωτερικό** του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού για μια **πενταετία** (αντί 3+2 που προέβλεπε ο 2413/96), πάντα βέβαια με την προϋπόθεση της ύπαρξης διαπιστωμένου υπηρεσιακού κενού, των εκπαιδευτικών αναγκών και την θετική ετήσια αξιολόγηση του Περιφερειακού Διευθυντή και Διευθυντή Σχολείου. **Κατάργηση των εξετάσεων γλωσσομάθειας του αποσπώμενου εκπαιδευτικού προσωπικού** (με εξαίρεση ειδικών περιπτώσεων γλωσσών) και προσκομίζονται τα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας επίπεδου τουλάχιστον Β2

5. Κέντρο «Λόγος», (νομική μορφή, πλαίσιο λειτουργίας. Τα Κέντρα – Λόγος φιλοδοξούσαν να εξελιχθούν σε φορείς ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, οι οποίοι παρουσιάζουν **ιδιαίτερα ποιοτικό, σημαντικό και με χρονική διάρκεια έργο ή**

δραστηριότητα ως προς την προώθηση των σκοπών του νόμου. Τα Κέντρα «Λόγος» θα λειτουργούσαν ως **κόμβος προβολής και διάδοσης της ελληνικής γλώσσας** και πολιτισμού και ως κοινότητες δια βίου μάθησης και συνεύρεσης της ελληνικής διασποράς και των φιλελλήνων. Με βάση τα παραπάνω κριτήρια αφενός τίθοντο υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και αφετέρου τους παρεχόταν η δυνατότητα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούν ή εφαρμόζουν να αναρτώνται στην **ψηφιακή πύλη του Υπουργείου** και να χρησιμεύουν ως εκπαιδευτικό υλικό για κάθε φορέα παροχής εκπαίδευσης. Με βάση τα ίδια κριτήρια θα αναγνωρίζονταν ως Κέντρα Λόγος υπάρχοντες **ηλεκτρονικοί διαχειριστικοί κόμβοι εξ αποστάσεως μάθησης**

6. Ο ρόλος των εδρών / πανεπιστημιακών τμημάτων (βιωσιμότητα, αναβάθμιση, ρόλος στην προώθηση της ελληνικής γλώσσας . Ανασύσταση και ενεργοποίηση της Επιτροπής που προέβλεπε ο νόμος 2413/96 μεταξύ Υπ. Παιδείας, Υπ. Εξωτερικών και Υπ. Πολιτισμού με στόχους: τη συνεχή καταγραφή των ελληνικών σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση του εξωτερικού, τη διασφάλιση της διασύνδεσής και συνεργασίας τους και την αποσαφήνιση των κριτηρίων ενίσχυσης τους και του πλαισίου χρηματοδότησής τους

7. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εκπαιδευτική πύλη, e-μάθηση, ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης. Δημιουργείται ενιαία **ηλεκτρονική εκπαιδευτική πύλη** για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, η οποία εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες της σχολικής κοινότητας και την διοικητική λειτουργία του συστήματος. Βασικό αντικείμενο της πύλης οι **διαρκείς ανταλλαγές στοιχείων για ζητήματα εκπαίδευσης** (εκπαιδευτικό υλικό, αδελφοποιήσεις σχολείων), αλλά και η ανάπτυξη των κοινοτήτων της διασποράς σε θέματα παιδείας και πολιτισμού.

2.2 **Άλλες παρεμβάσεις-αλλαγές**

- Ο νέος νόμος έδωσε την δυνατότητα κατάργησης ή συγχώνευσης των σχολικών μονάδων του εξωτερικού και παύσης λειτουργίας τάξεων αυτών (Ο ν.2413/96 δεν έδινε αυτήν την δυνατότητα)

- Διαδικασία αναβάθμισης των προγραμμάτων σπουδών προκειμένου τα ελληνικά σχολεία να απονέμουν αναγνωρισμένους τίτλους που να οδηγούν στην τριτοβάθμια (ανώτατη και ανώτερη τεχνολογική) εκπαίδευση

- Ενίσχυσε με προσωπικό τις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης που σε συνεργασία με το ΚΕΓ επρόκειτο να συνδεθούν με το πιστοποιητικό ελληνομάθειας.

- Ενίσχυσε της προσχολικής αγωγής δημιουργώντας ειδικά τμήματα στα κέντρα ελληνικής γλώσσας

- Πρόβλεπε για κατάρτιση προγραμματικών, μορφωτικών και διακρατικών συμφωνιών καθώς και μνημονίων εκπαιδευτικής πολιτικής για την ενίσχυση της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, διυπουργικές επιτροπές.

- Θεσμοθέτησε τα διπλά απολυτηρίων (π.χ. Abiapo)

- Διαδικασίες υποχρεωτικής επιμόρφωσης (εισαγωγικής και ενδοσχολικής) του εκπαιδευτικού προσωπικού με την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα, με την δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης μεταξύ αποσπασμένων και ομογενών εκπαιδευτικών

3. Η μετέωρη μεταρρύθμιση

Δυστυχώς πολλές από τις μεταρρυθμίσεις που έφερε ο νέος νόμος ανατράπηκαν ή άλλαξαν στην πορεία- κάποιες και κατά την ψήφισή του ακόμα.

Παρά την διαβούλευση και την προσπάθεια της τότε ηγεσίας να επικοινωνήσει με όλους τους φορείς στο εξωτερικό, η δυσκολία επικοινωνίας Μητρόπολης και κέντρων του Απόδημου Ελληνισμού σε συνδυασμό με το γεγονός ότι αυτές οι μεταρρυθμίσεις συνέπεσαν με την περίοδο της όξυνσης της κρίσης αναίρεσαν κάθε ελπίδα επιτυχίας.

Όταν μια σοβαρή μεταρρύθμιση γίνεται σε καθεστώς πίεσης και υπό το βάρος της οικονομικής κατάρρευσης, ο στόχος της είναι μοιραίο να υποστεί αλλοιώσεις που τελικά, διαμορφώνουν ένα διαφορετικό πλαίσιο από εκείνο που αρχικά έχει προδιαγραφεί.

Ως επιτυχία πρέπει να πιστωθεί το δίγλωσσο σχολείο στο Μόναχο που προχωρά- έστω και με αργά βήματα

Ως αποτέλεσμα των παλινωδιών της ελληνικής πλευράς μπορεί να θεωρηθεί το τελεσίγραφο που έχει στείλει η κυβέρνηση της Μέσης Φραγκονίας, με την οποία το γερμανικό κρατίδιο ζητά από το αρμόδιο τμήμα εκπαίδευσης του Ελληνικού Προξενείου Μονάχου για τα ελληνικά σχολεία στην Νυρεμβέργη να ξεκαθαρίσει άμεσα ποιος θα διδάξει τα μαθήματα στην γερμανική γλώσσα.

Το πρόβλημα που έχει προκύψει από τον ίδιο το νόμο για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στο εξωτερικό ο οποίος προβλέπει μεν την ενίσχυση των γερμανικών μαθημάτων στα ωρολόγια προγράμματα από την άλλη όμως δεν επιτρέπει τον διορισμό ούτε Γερμανών εκπαιδευτικών αλλά ούτε και Ελλήνων επιτόπιων υπαλλήλων. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι τα ελληνικά σχολεία τα χρηματοδοτεί η Βαυαρική κυβέρνηση σε ποσοστό 80% σε επίπεδο μισθοδοσίας εκπαιδευτικών και 100% σε επίπεδο λειτουργικών δαπανών.

Συμπερασματικά θα υποστηρίζαμε ότι προκειμένου να εφαρμοστεί μια τέτοια μεταρρύθμιση σε επίπεδο πρακτικής πολιτικής θα πρέπει:

Να αναλαμβάνεται ως μια κοινή και επί της ουσίας εθνική προσπάθεια από εκείνους που πρεσβεύουν την αναγκαιότητα της και μπορούν να την υποστηρίξουν και να την εφαρμόσουν.

Να ενεργοποιηθούν οι πολίτες, χωρίς επηρεασμούς από κομματικούς ή συντεχνιακούς σχηματισμούς

Να αφυπνιστούν οι υγιείς δυνάμεις των εκπαιδευτικών.

Η όποια μεταρρύθμιση θα προέλθει, τελικά, από την ίδια την κοινωνία των Αποδήμων, μέσα από μια διαδικασία επαναπροσδιορισμού της. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό θα πρέπει να διεκδικήσει το μέλλον της από τον ίδιο τον λαό, χάριν και υπέρ του οποίου υφίσταται. Στόχος η εφαρμογή της μεταρρύθμισης που θα ανοίγει το μέτωπο εναντία στη συντήρηση, τον αναχρονισμό και την οπισθοδρόμηση. Μιας μεταρρύθμιση που θα δίνει μια προοδευτική κατεύθυνση στην εκπαίδευση, με το όραμα για δημόσια, δημοκρατική και ανθρωποκεντρική Παιδεία με διαπολιτισμικό περιεχόμενο που θα παρέχει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλους. Που να καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τις ανθρώπινες αξίες.

Βιβλιογραφία

- Μιχάλης Δαμανάκης, Έκθεση ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2010, Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. ΡΕΘΥΜΝΟ.
- Υπουργείο Παιδείας, Μάιος 2011, Πρακτικά Ελληνογερμανικής Συνόδου Εμπειρογνωμόνων

Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των φοιτητών Προσχολικής Εκπαίδευσης: Μια συγκριτική διερεύνηση

Ευγενία Αρβανίτη , Λέκτορας ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστημίου Πατρών

Μαρία Σακελλαρίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μια συγκριτική διερεύνηση του επιπέδου διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης 204 τεταρτοετών φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης των πανεπιστημίων Πατρών και Ιωαννίνων σύμφωνα με την κλίμακα των Chen&Starosta (2000) πάνω σε πέντε διαστάσεις: την ετοιμότητα εμπλοκής κατά την αλληλεπίδραση, το σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές, την άνεση/ εμπιστοσύνη κατά την αλληλεπίδραση, την ευχαρίστηση καθώς και την παρατηρητικότητα από την αλληλεπίδραση.

Abstract

This paperpresents acomparativeanalysisofInterculturalSensitivitylevelamongst 204fourth yearpreschooleducation studentsofthe University of PatrasandIoanninaaccording to the scaleofChen & Starosta (2000). The scale is comprised of five factors: interaction engagement, respect for cultural differences, interaction confidence, interaction enjoyment, and interaction attentiveness.

1. Εισαγωγή

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών επανακαθορίζεται σημαντικά στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, καθώς έρχονται σε άμεση επαφή με τις έννοιες του *κοσμοπολιτισμού* (Beck, 2009) και της διαφορετικότητας. Αναφορικά με το πρώτο και στο πλαίσιο της ύστερης νεωτερικότητας παρατηρείται όλο και μεγαλύτερη διασύνδεση μεταξύ των ατόμων σε ποικίλα πεδία δράσης (Beck, 2009). Τα άτομα δεν λειτουργούν απόλυτα ως μέλη μιας συμπαγούς και ομοιογενούς ομάδας αφού η παραδοσιακή διάκριση των ορίων μεταξύ κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων καταργείται σε μεγάλο βαθμό και τα ίδια έχουν πολλαπλές ταυτότητες, συσχετίσεις, ποικίλες μορφές ανταλλαγής (συμβολικές, υλικές και πολιτικές)και ρόλους. Επιπλέον έρχονται καθημερινά σε επαφή με τον *διακριτό/εξωτικό* αλλά και *τον οικείο άλλο*, καθώς η διαρκήςκινητικότητα, ανάμιξη και αλληλοσυσχέτιση είναι βιωμένη πια πραγματικότητα. Σχετικά με τη διαφορετικότητα σημειώνουμε δύο βασικά σημεία. Το πρώτο σημείο αφορά την επίγνωση από πλευράς εκπαιδευτικών του τεράστιου πλούτου των ατομικών διαφορών (τις υλικές, σωματικές και συμβολικές πτυχές της διαφορετικότητας) ή αλλιώς των*ατομικών βιόκοσμων*. Η διαφορετικότητα γίνεται πια αντιληπτή ως πηγή αμοιβαίαςκαι πανταχού παρούσας (*διαπολιτισμικής) μάθησης*. Μια τέτοια νέα μάθηση απορρίπτει την ανωτερότητα ενός πολιτισμού έναντι των *άλλων*(ο *άλλος* είναι διαφορετικός αλλά ίσος) και προσβλέπει στην αμοιβαία προσαρμογή, αποδοχή και ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων και συμβόλων του *άλλου.* Το δεύτερο σημείο αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να αξιοποιεί τη διαφορετικότητα ως παραγωγικό συγκριτικό πλεονέκτημακαι όχι ως αντικείμενο απλής αναγνώρισης ή ανοχής (Kalantzis&Cope, 2013 σ. 59). Δηλαδή, να προσλαμβάνει την ατομική διαφορετικότητα ως σημαντικό γνωσιακό κεφάλαιο οικοδομώντας έτσι νέους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας. Στη διαδικασία αυτή «τα άτομα νιώθουν ότι ανήκουν στην ομάδα παρά τις διαφορές τους και οι διαφορές τους αυτές γίνονται

αναπόσπαστο και δημιουργικό κομμάτι της κοινωνικής δραστηριότητας» (Kalantzis & Cope, 2013, σελ. 260).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως *εργαζόμενοι της γνώσης*αντιμετωπίζοντας συνεχείς κοινωνικοπολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές προκλήσεις. Η κατανόηση των προκλήσεων του κοσμοπολιτισμού/παγκοσμιοποίησης και η ικανότητα των εκπαιδευτικών για πολλαπλή συμμετοχικότητα σε νέες συλλογικότητες και σε αλληλοεπικαλυπτόμενα πεδία κοινωνικοπολιτικής δράσης διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν καθοριστική παράμετρο στη διαπολιτισμική μάθηση των μαθητών(CouncilofEurope, 2000) αφού η τελευταία αναφέρεται ακριβώς στηδιαδικασία απόκτησηςγνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που προέκυψαναπό την αλληλεπίδρασησεδιαφορετικάπολιτιστικά περιβάλλοντα και περιστάσεις. Επιπλέον,η διαπολιτισμική μάθησηαναφέρεται στηνειρηνικήκαιαμοιβαίασυνεργασίατων μαθητών μεδιαφορετικούς βιόκοσμους, στην ανοχήτηςασάφειας, την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη. Η διαπολιτισμική μάθηση είναι το αποτέλεσματης διαπολιτισμικής ικανότητας ενός ατόμου που αποκτάταιμέσα απόεπίσημες, ημι-επίσημες και μη-επίσημες συνθήκες μάθησης (Arvanitis, 2014α, σελ.64).

Στην ύστερη νεωτερικότητα εκμάθησηγια τον εαυτό, για τους άλλους μέσα από το πρίσμα της διαφορετικότητας είναι σημαντικό προσόν αυτοκαθορισμού και συνύπαρξης.Έτσι, ένας εκπαιδευτικός που διακατέχεται από ανοιχτότητα απέναντι σε κατασκευασμένες διχοτομίες (απέναντι στον *άλλο* και στον ίδιο του τον *εαυτό*) και καλά εδραιωμένες προκαταλήψεις ή στερεότυπα μπορεί να οδηγήσει στο μετασχηματισμό της γνώσης μέσα στη σχολική κοινότητα αλλά και έξω από αυτήν λειτουργώντας ως σημαντικός*φορέας αλλαγής.* Δηλαδή,*ως* αναστοχαζόμενος επαγγελματίας που μπορεί να επηρεάσει τα πεδία και τις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων στο πλαίσιο των ευρύτερων κοινοτήτων που δραστηριοποιείται και να μετασχηματίσει εδραιωμένες στερεοτυπικές γνώσεις και προκαταλήψεις για το διαφορετικό. Συνεπώς, στόχος των σύγχρονων εκπαιδευτικών δεν είναι η απλή ενσωμάτωση της διαφοράς, αλλά η *συμπερίληψή* της αφού αυτή θεωρείται δυναμικό στοιχείο που μετασχηματίζει την ταυτότητατων μαθητών και τον τρόπο μάθησήςτους στην κοινωνία της γνώσης (Kalantzis&Cope, 2013).

Το παρόν άρθρο σκιαγραφεί την διαπολιτισμική ικανότητα ως σημαντικό προσόν του σύγχρονου και μελλοντικού εκπαιδευτικού με ιδιαίτερη έμφαση στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Επίσης παρουσιάζει μια συγκριτική διερεύνηση του βαθμού διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των τεταρτοετών φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης των πανεπιστημίων Πατρών και Ιωαννίνων σύμφωνα με την κλίμακα των Chen&Starosta (2000).

2. Διαπολιτισμική Ικανότητα

Η διαπολιτισμική ικανότητα αναδεικνύεται ως ένα σημαντικότατο παγκόσμιο προϊόν(global commodity) που συνδέεται άμεσα με την διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και τον διεθνοποιημένο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι σύγχρονοι πολίτες και εργαζόμενοι (Αρβανίτη, 2011) στο πλαίσιο του κοσμοπολιτισμού.Η αναγκαιότητα απόκτησης από πλευράς εκπαιδευτικών μιας πολυσχιδούς διαπολιτισμικής ικανότητας είναι πρόδηλη, ώστε αυτοί να αξιοποιήσουν με αποδοτικό τρόπο τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι μεγάλο ποσοστό εν ενεργεία εκπαιδευτικών διακατέχεται από εθνοκεντρικές, στερεοτυπικές και ξενοφοβικές γνώσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές (Δραγώνα, 2008) παρατείνοντας την σύγχυση γύρω από θέματα ταυτότητας και ετερότητας και συμβάλλοντας στην διαιώνιση ανισοτήτων. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση (Μάγος, 2005) ήαισθάνονται ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που προκύπτουν από πολυπολιτισμικές τάξεις (Παπαναούμ, 2004)ή εμμένουν σε παρανοήσεις και διαδεδομένες παραδοχές χωρίς δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των όσων έμαθαν (Banks, 1997, Μάρκου, 1998, Παπαναούμ, 2003).Η αδυναμία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν ζητήματα διαφορετικότητας στο σχολείο και την κοινότητα, καθιστά επιτακτική την αναβάθμιση της αρχικής/βασικής τους εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια αλλά και της δια βίου ενδοσχολικήςεπαγγελματικής τους μάθησης, ώστε η διαπολιτισμικότητα να γίνει βιωμένη πράξη/δράση με συνεργατικά αποτελέσματα για το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ιδιαίτερα στο επίπεδο της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης οι φοιτητές και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στα παιδαγωγικά τμήματα μάλλον έχουν περιορισμένο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας (Γκόβαρης, 2009• Γκότοβος, 2002• Δαμανάκης, 2004•Σπινθουράκη, 2005•Κασίμη, 2005•Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008, Μάγος, 2005, Paleologou, 2004•Σακελλαρίου& Αρβανίτη, 2008). Πιθανοί λόγοι είναι το έλλειμμα των προγραμμάτων σπουδών σε μαθήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής με πρακτικό προσανατολισμό και έλλειψη αυθεντικών εμπειριών διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης.Το σημείο αυτό αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν αναλογιστούμε ότι τα διαπολιτισμικά μαθήματα καταγράφονται κατά κύριο λόγο στα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας και όχι σε άλλες σχολές των οποίων οι απόφοιτοι γίνονται επαγγελματίες εκπαιδευτικοί. Συνολικά διαφαίνεται ότι απαιτούνται περισσότερο συνεργατικές μορφές βασικής εκπαίδευσης και πρακτική εφαρμογή σε πραγματικές και αυθεντικές καταστάσεις για την απόκτηση της νέας διαπολιτισμικής γνώσης.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική ικανότητα δεν περιορίζεται σε εκπαιδευτικούς που πρόκειται να διδάξουν μόνο σε διαπολιτισμικά σχολεία ή σε σχολεία με μεγάλο ποσοστό μαθητών μη ελληνικής καταγωγής. Παραπέμπει στη δυνατότητα του επαγγελματία της γνώσης να ανταποκριθεί στις σύνθετες απαιτήσεις ενός κοσμοπολίτικου και πολυπολιτισμικού πλαισίου, κάτι που προϋποθέτει τη δραστηριοποίηση γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων καθώς και στάσεων, συναισθημάτων, αξιών και κινήτρων(Χαρίτος, 2011 σ. 42 στο Μπάτσιου & Μπάτσου, 2014). Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός κατέχει μια ολοκληρωμένη *διαπολιτισμική ικανότητα*, η οποία ορίζεται στη βάση των κατακτημένων διαπολιτισμικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Αρβανίτη, 2011). Ανάμεσα στις διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ξεχωρίζουν οι επικοινωνιακές, αφού μέσα από το *διάλογο* προωθείται η

αναστοχαστικότητα και η συμμετοχική δράση στις σύγχρονες σχολικές κοινότητες μάθησης. Σημαντική διαπολιτισμική στάση είναι η *διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (διαπροσωπική ή γενικευμένη)*που συνηγορεί στην ικανότητα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με κατάλληλο τρόπο. Αυτή αναφέρεται στη διαμόρφωση θετικής προδιάθεσης για την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία, την ενεργή συμμετοχή σε διαπολιτισμικές συναντήσεις και τέλος, την αυτοπεποίθηση και δέσμευση του ατόμου σε πανανθρώπινες αξίες και δικαιώματα (Chen, 1997).

Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός συνδυασμού γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαδικασιών (Parker, Valley & Geary, 1986) ως προς την επαφή με πολιτισμικές διαφορές. Έτσι, η συνειδητότητα, ο αναστοχασμός, η υιοθετημένων αξιών και παραδοχών, ο αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς, η ευρύτητα πνεύματος, η κατανόηση διαφορετικών εθνοπολιτισμικών πλαισίων, η συμμετοχικότητα/εμπλοκήκατά την αλληλεπίδραση,η ενσυναίσθηση και η αίσθηση απόλαυση προς τις πολιτισμικές διαφορές είναι σημαντικές εκφάνσεις της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (Μπάτσιου & Μπάτσου, 2014• Σιμόπουλος, 2014). Τα διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένα άτομα αποδέχονται πρωτίστως την ατομική τους διαφορετικότητα και πολυπλοκότητα και καταφεύγουν σε συνειδητή και αμοιβαία αλληλεπίδραση. Παρομοίως ο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε ένα ταξίδι διαπολιτισμικής μάθησης και κοινωνικοπολιτισμικού μετασχηματισμού που τεκμηριώνεται ρητά μέσα από τα παιδαγωγικά ρεπερτόρια που σχεδιάζει και εφαρμόζει.

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη αφορά τη συγκριτική διερεύνηση (κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014) της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μελλοντικών εκπαιδευτικών δύο παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Πατρών και Ιωαννίνων με την κλίμακα των Chen&Starosta (2000). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της κλίμακα των Chen&Starosta έχει αποδειχθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Fritz et al, 2005•Fritz, etal, 2002• Yu & Chen, 2008) και σε διαφορετικούς πληθυσμούς (π.χ. σε εργαζόμενους σε πολυεθνικές και φοιτητές). Τοσταθμισμένοαυτό εργαλείο έχει επίσης αξιοποιηθεί στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών σε 276 φοιτητές (Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti, Roussakis, 2009). Η κλίμακα αποτελείται από 24 ερωτήσεις που αποτυπώνουν πέντε διαστάσεις: την ετοιμότητα εμπλοκής κατά την αλληλεπίδραση, το σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές, την άνεση/ εμπιστοσύνη κατά την αλληλεπίδραση, την ευχαρίστηση από,καθώς και την παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση(Chen&Starosta, 2000).

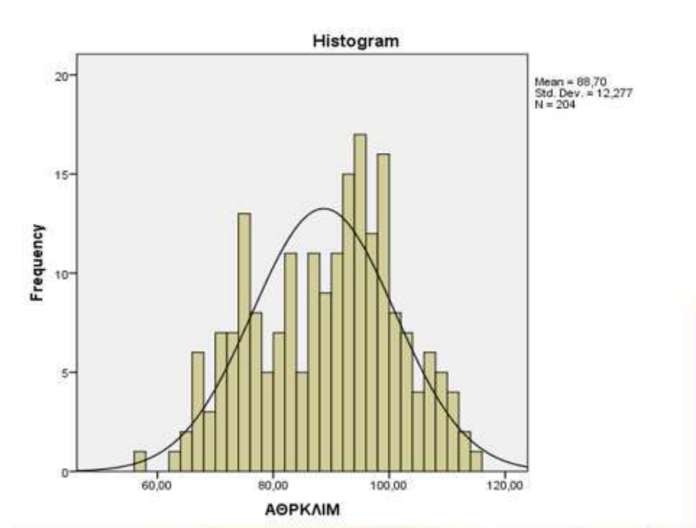
Ο πληθυσμός της παρούσας μελέτης αφορά ένα βολικό δείγμα 204 τετατοετών φοιτητών στην συντριπτική τους πλειοψηφία γυναίκες: 68 τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ)του Πανεπιστημίου Πατρών (αξιοποιώντας δεδομένα προπτυχιακής εργασίας των

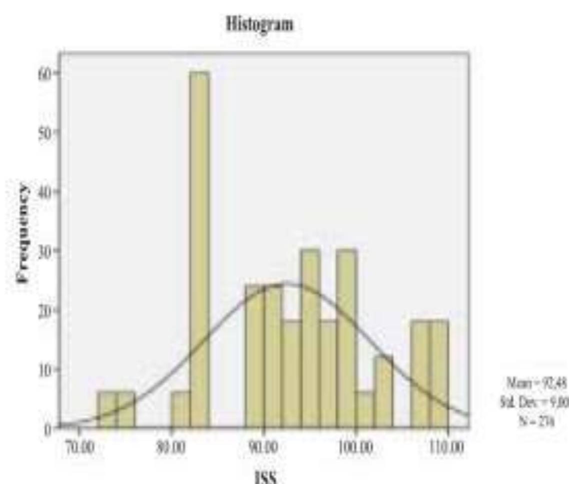
Μπάτζιου &Μπάτσου, 2014) και 136 τεταρτοετών φοιτητώντου Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ΠΤΝ).Για το σκοπό της συγκριτικής αυτής μελέτης αξιοποιήθηκε η περιγραφική στατική ανάλυση των Μέσων Όρων τόσο στο σύνολο της κλίμακας όσο και στις 5 διαστάσεις για την εξαγωγή κάποιων αρχικών εκτιμήσεων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μετρήσεων και η συζήτησή τους.

4. Συγκριτική διερεύνηση διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μελλοντικών εκπαιδευτικών

Η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των 204 τεταρτοετών φοιτητών της παρούσας έρευνας σημείωσε έναν Μέσο Όρο 88,70 στην κλίμακα με ανώτερο όριο το 120. Η Τυπική Απόκλιση της συνολικής μετρησης ήταν 12,2 και ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας/ Cronbacha ήταν πολύ υψηλός (0.89).





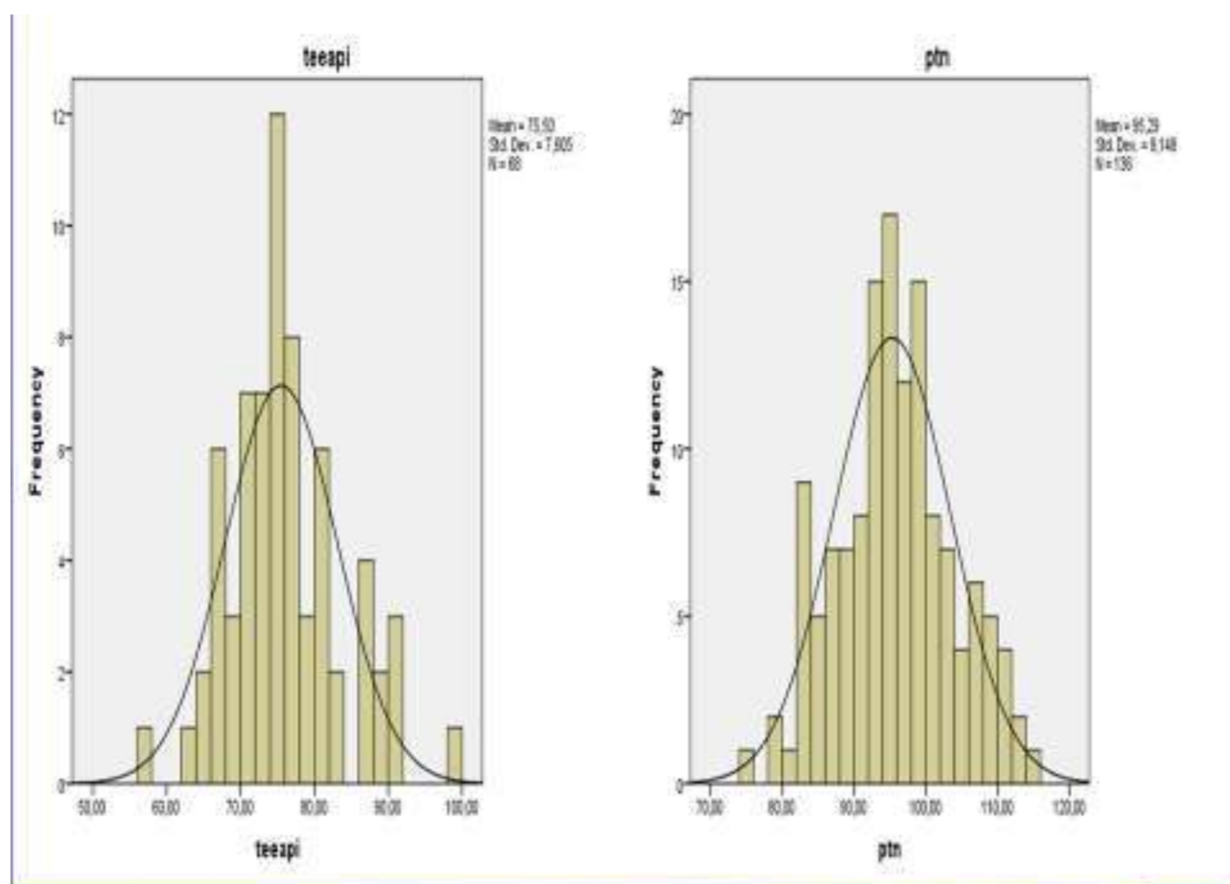
Διάγραμμα 1: Συγκριτική παράθεση με παλαιότερη έρευνα(maxscore= 120)

Source: Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti, Roussakis, 2009, p. 271

Από την στατιστική ανάλυση των απαντήσεων και των δύο ομάδων της παρούσας μελέτης (αριστερό ιστόγραμμα)παρατηρείται ότι η μικρότερη τιμή είναι 57, δηλαδή λίγο κάτω από το μισό της ανώτερης δυνατής τιμής των 120 μονάδων που μπορεί να επιτυχθεί στην κλίμακα, και η μέγιστη 114 (με εύρος διασποράς 57). Η κεντρική τάση των τιμών που καταγράφηκαν χωρίς να υπολογιστούν οι ακραίες τιμές (Διάμεσος) είναι 90,50 και η Δεσπόζουσα αρχική τιμή είναι 95. Ηκατανομή συχνοτήτων στην δική μας περίπτωση παρουσιάζει μια ήπια αρνητική ασυμμετρία. Επιπλέον, ο Μέσος Όρος είναι σχετικά

μικρότερος από αυτόν που κατέγραψαν οι φοιτητές του ΠΤΔΕ του πανεπιστημίου Πατρών στην έρευνα των Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti, Roussakis (2009), οι οποίοι σημείωσαν έναν σχετικά υψηλό Μέσο Όρο 92,48. Ωστόσο, η καταγεγραμμένη διαφορά δεν είναι μεγάλη με δεδομένη την 20ετή παράδοση διδασκαλίας μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ΠΤΔΕ Πατρών. Σε κάθε περίπτωση απαιτούνται πιο περίπλοκες συσχετίσεις περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, κάτι που μπορεί να αποτελέσει στόχο μιας μελλονικής εργασίας.

Επιπλέον, η σύγκριση της συνολικής μέτρησης της κλίμακας μεταξύ των δύο τμημάτων της παρούσας έρευνας έδειξε μεγαλύτερη διαφοροποίηση. Πιο συγκεκριμένα οι φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ σημείωσαν έναν Μέσο Όρο 75,50 και οι φοιτητες του ΠΤΝ σημείωσαν έναν Μέσο Όρο 95,29.



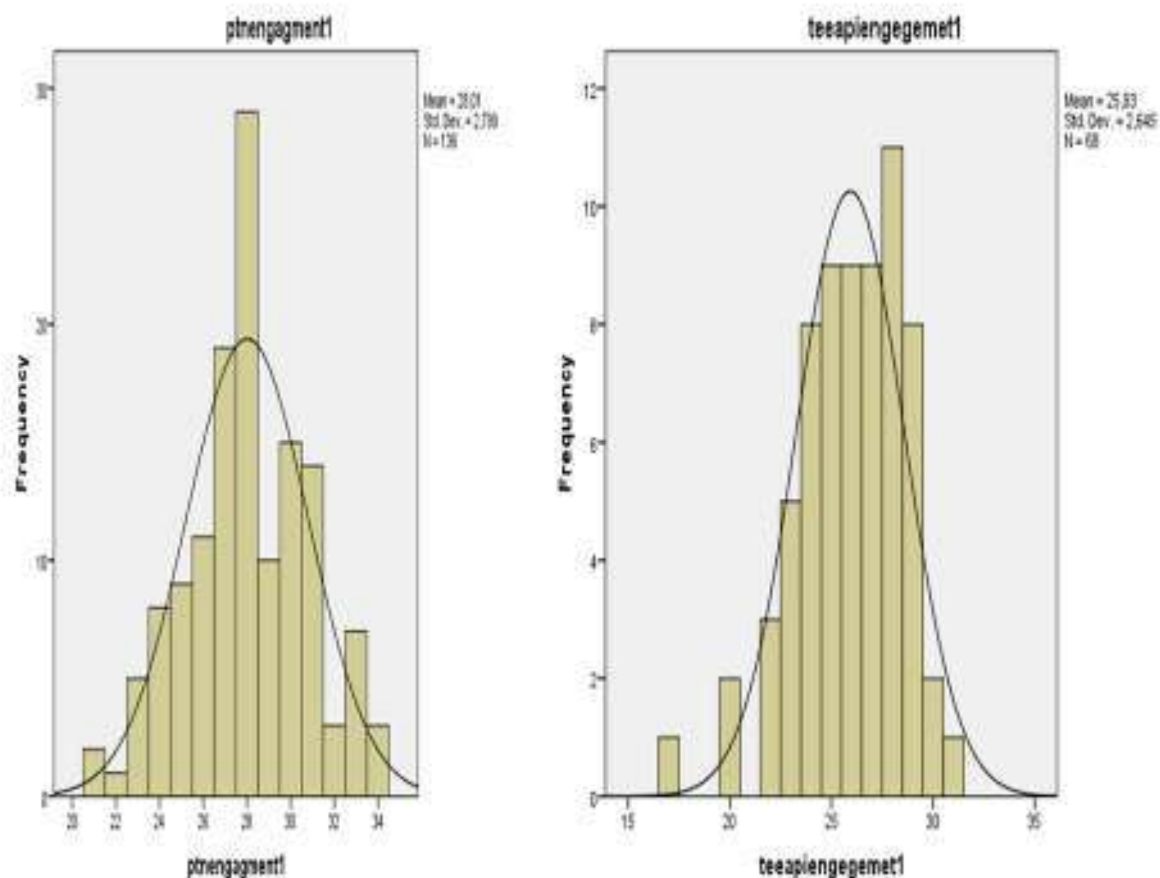
Διάγραμμα 2: Σύκριση μεταξύ ΠΤΝ & ΤΕΕΑΠΗ(maxscore= 120)

Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί εν μέρει να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ του πανεπιστημίου Πατρών είχαν για πρώτη φορά το 2013 τη δυνατότητα επιλογής μαθημάτων διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, καθώς το πρόγραμμα σπουδών τους δεν προέβλεπε κάτι τέτοιο. Αντίθετα το ΠΤΝ του πανεπιστημίου Ιωαννίνων καταγράφει

10ετή εμπειρία στη διδασκαλία μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιλέον, η διαφορά αυτή μπορεί να οφείλεται στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή δράσεων συνεργατικού παιδαγωγικού σχεδιασμού σε ζητήματα διαπολιτισμικότηταστο ΠΤΝ. Πιο συγκεκριμένα εφαρμόστηκε η προσέγγιση Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (www.earlychildhoodpedagogy.gr) για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών και συνεργατικών σεναρίων μάθησης στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Η έμφαση του σχεδιασμού και της πρακτικής εφαρμογής ήταν το πεδίο του προγράμματος σπουδών που αφορούσε στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων. Η Πρακτική Άσκηση με τη θεματολογία της (που σε μεγάλο βαθμό περιελάμβανε ενότητες διαπολιτικής παιδαγωγικής) ενέταξε τους φοιτητές σε μια φιλοσοφία που συνάδει με τις 5 διαστάσεις της κλίμακας, ιδαίτερα όσο αφορά την εμπλοκή, το σεβασμό, την άνεση και την ευχαρίστηση κατά την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι αυτές οι δεξιότητες είναι οριζόντιες κοινωνικές δεξιότητες και δεν αφορούν αποκλειστικά την αλληλεπίδραση με τον *διακριτό/εξωτικόάλλο* (π.χ. άτομα μη ελληνικής καταγωγής), αλλά και γενικότερα την αλληλεπίδραση με τον *οικείο άλλο* (π.χ. τους άλλους φοιτητές/μαθητές με διαφοροποιημένους βιόκοσμους).

Η αναλυτική αποτύπωση της διαφοροποίησης των επιμέρους πέντε διαστάσεων της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μεταξύ των δύο ομάδων έχει ως εξής:

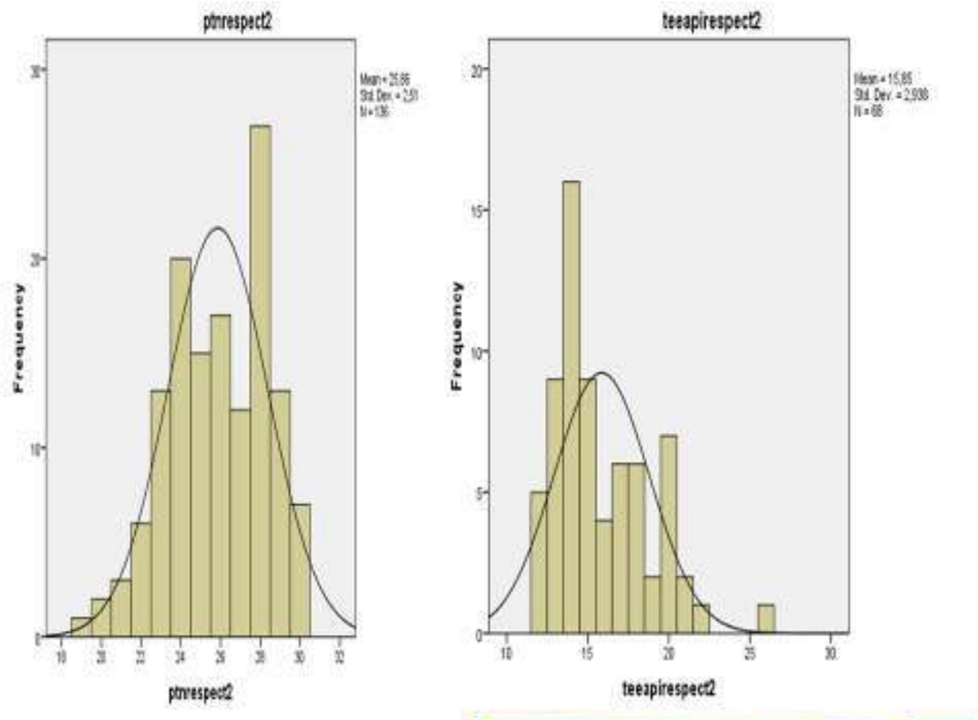
i)Η ετοιμότητα εμπλοκής κατά την αλληλεπίδραση αφορούσε το συναίσθημα των φοιτητών στην διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και πιο συγκεκριμένα στην ευρύτητα πνεύματος με ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες (*του άλλου*), στην κατανόηση *του άλλου* μέσα από λεκτικούς ή μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης, στην απόλαυση της αλληλεπίδρασης με άλλους και στην αποφυγή σχηματισμού γρήγορων εντυπώσεων για άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς.



Διάγραμμα 2: Ετοιμότητα Εμπλοκής κατά την αλληλεπίδραση (maxscore= 35)

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων έδειξαν ότι οι φοιτητές των δύο παιδαγωγικών τμημάτων διαφοροποιούνται, με αυτούς του ΠΤΝ να παρουσιάζουν σχετικά μεγαλύτερη άνεση προβολής θετικών συναισθηματικών αντιδράσεων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (ΜΟ 28,01) σε σχέση με τους φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ (ΜΟ 25,93).

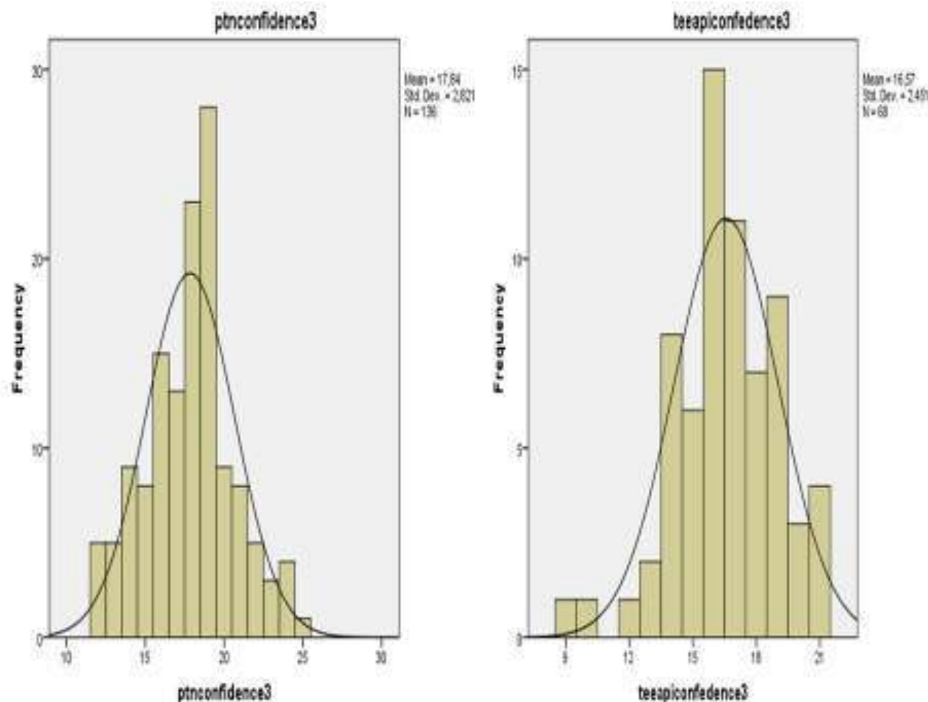
ii) Σε σχέση με το διακηρυγμένο σεβασμό στη διαφορετικότητα και στις πολιτισμικές διαφορές οι φοιτητές του ΠΤΝ έδειξαν να σέβονται περισσότερο (ΜΟ 25,86) τις αξίες, τις απόψεις και τους τρόπους συμπεριφοράς των ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς, χωρίς αίσθησηανωτερότητας του πολιτισμού τους έναντι των άλλων πολιτισμών.



Διάγραμμα 3: Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές (maxscore= 30)

Οι μετρήσεις των φοιτητών του ΤΕΕΑΠΗ στον τομέα αυτόν (ΜΟ 15,85) ήταν πολύ μικρότερες δείχνοντας λιγότερη προθυμία αναγνώρισης και αποδοχής των διαφορετικών απόψεων και ιδεών.

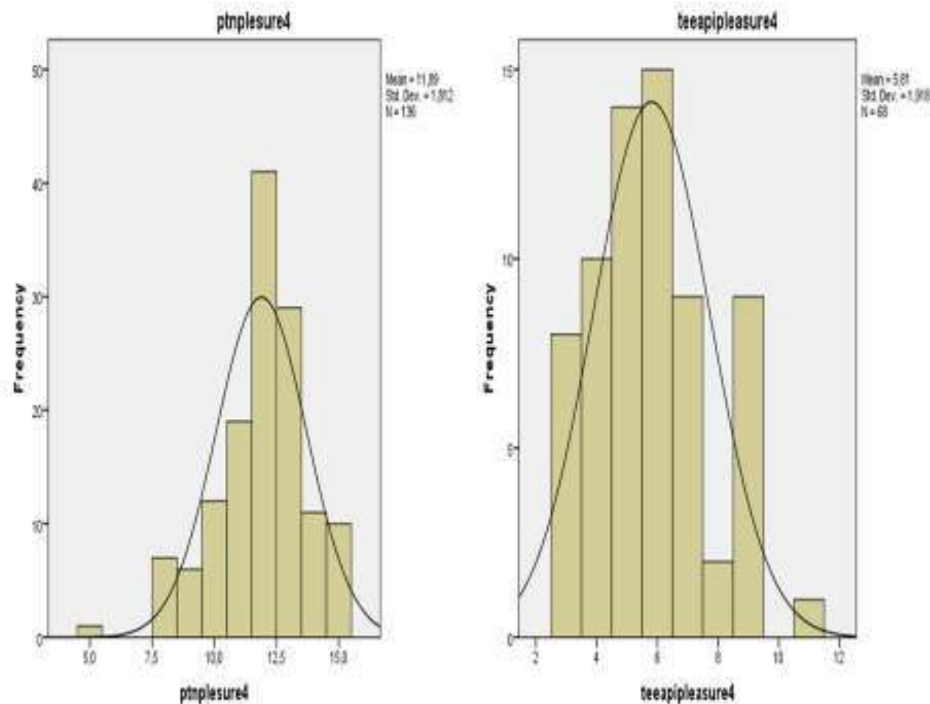
iii)Επιπλέον, αναφορικά με την άνεση κατά την αλληλεπίδραση (Διάγραμμα 4) και το βαθμό εμπιστοσύνης στην διάρκεια της διαπολιτισμικής τους αλληλεπίδρασης, τα δεδομένα έδειξαν ότι οι φοιτητές και των δύο τμημάτων δεν παρουσιάζουν μεγάλη αυτοπεποίθηση κατά την πραγματική αλληλεπίδρασή με τον διαφορετικό *άλλο*.



Διάγραμμα 4: Άνεση κατά την αλληλεπίδραση (maxscore= 25)

Οι Μέσοι Όροι των δύο τμημάτων δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους μεγάλη διαφορά (ΠΤΝ= 17,64 & ΤΕΕΑΠΗ= 16,57) και αποτυπώνουν κυρίως τη δυσκολία των φοιτητών να επικοινωνήσουν σε άλλη γλώσσα, να εκφραστούν κατάλληλα ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση αναγνωρίζοντας τις κοινωνικές κι επικοινωνιακές συνθήκες της αλληλεπίδρασης και να έχουν αυτοπεποίθηση. Διαφαίνεται ότι η χαμηλή αίσθηση αυτοεκτίμησης που καταγράφουν επηρεάζει ανάλογα την άνεση και την αποτελεσματική επικοινωνία κατά την αλληλεπίδραση. Η μέτρηση αυτή επίσης αναδεικνύει τα ην απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στις θετικές θεωρητικές αντιλήψεις περί σεβασμού της διαφοράς από την μια πλευρά και την πραγματική επάρκεια για επικοινωνία με τον *διακριτό άλλο* στην πράξη από την άλλη λόγω έλλειψης πραγματικών δεξιοτήτων διαχείρισης και κατανόησης της επικοινωνιακής περίστασης.

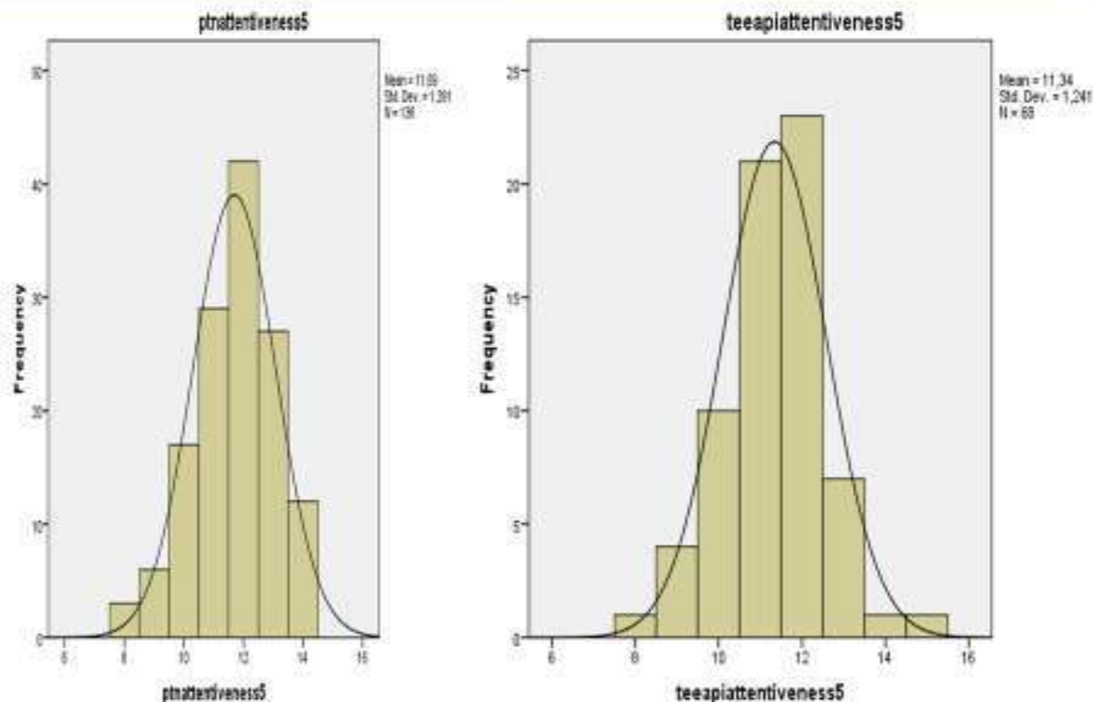
iv) Η ευχαρίστηση από την αλληλεπίδραση και η συναισθηματικήφόρτιση στην επικοινωνία με τον *διακριτό άλλο* καταγράφηκε με πολύ διαφορετικό τρόπο ανάμεσα στους φοιτητές των δύο τμημάτων.



Διάγραμμα 5: Ευχαρίστηση από την αλληλεπίδραση (maxscore= 15)

Οι φοιτητές του ΠΤΝ έδειξαν να απολαμβάνουν πολύ περισσότερο την αλληλεπίδραση και σε υψηλό βαθμό (ΜΟ 11,89). Αντίθετα οι φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ τόνισαν ότι αισθάνονται πολύ μικρή συναισθηματική ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης δείχνοντας συχνό εκνευρισμό, αποθάρρυνση ή σημάδια ακύρωσης (ΜΟ 5,81).

v)Τέλος, η παρατηρητικότητα κατά την αλληλεπίδραση αναφέρεται στην προσπάθεια των φοιτητών να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες για τον διαφορετικό άλλο και να κατανοήσουν λεπτές πολιτισμικές εκφάνσειςκατά την διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.



Διάγραμμα 6: Παρατηρητικότητα κατά την αλληλεπίδραση (maxscore= 15)

Από τις απαντήσεις των φοιτητών και των δύο τμημάτων προκύπτει ότι αυτοί παρουσιάζονται, ισόβαθμα και σε ικανοποιητικό βαθμό, προσεκτικοί κατά την αλληλεπίδραση (ΠΤΝ=ΜΟ 11,89& ΤΕΕΑΠΗ=11,34) με ενδιαφέρον για άντληση πληροφοριών σχετικά με τον *διακριτό άλλο*.

5. Συμπερασματική συζήτηση

Ο κοσμοπολιτισμός και η παγκοσμιοποίηση καθιστούν επιτακτική την ικανότητα του σύγχρονου πολίτη και εργαζόμενου για κινητικότητα και αλληλεπίδραση σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.Τα δεδομένα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι γενικά οι φοιτητέςκαι μελλοντικοί εκπαίδευτικοί δύο παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης σημειώνουν ικανοποιητικό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης σύμφωνα με την κλίμακα των Chen&Starosta. Πιο συγκεκεριμένα δηλώνουν επιθυμία να εμπλακούν σε αλληλεπίδραση με τους *διακριτούς άλλους*με αμοιβαιότητα και σεβασμό στη διαφορά. Ωστόσο, η επιμέρους ανάλυση των πέντε διαστάσεων της κλίμακας έδειξε μια διαφοροποίηση ανάμεσα στην θετική προδιάθεση απέναντι στις διαφορές και στην πρακτική αντιμετώπιση αυτών. Έτσι, οιφοιτητέςεκφράστηκαν θετικά σχετικά με την εμπλοκή τους σε καταστάσεις διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης καταγράφοντας υψηλά επίπεδα σεβασμού των πολιτισμικών διαφορών και διάθεση για περαιτέρω ενημέρωση για

τον διακριτό άλλο. Από την άλλη πλευρά όμως οι φοιτητές κατέγραψαν μικρότερη πρακτική άνεση, αυτοπεποίθηση και ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια διαπολιτισμικών συναντήσεων. Επιπλέον, οι φοιτητέςτου ΤΕΕΑΠΗ κατέγραψαν λιγότερο θετικές απαντήσειςσε σχέση με το σεβασμό στην αξία των άλλων πολιτισμών και στην αίσθηση ευχαρίστησης κατά την αλληλεπίδραση.

Ωστόσο, η στατιστική επεξεργασία των Μέσων Όρων που αξιοποιήθηκε στην απρούσα μελέτη, δίνει τη δυνατότητα για αρχικές μόνο εκτιμήσεις σχετικά με το βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης της συγκεκριμένης ομάδας φοιτητών. Η διαφοροποίηση στους Μέσους Όρους μεταξύ των δύο Τμημάτων οφείλεται εν μέρει στην πολύχρονη διδασκαλία προπτυχιακών μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ΠΤΝ. Κυρίως όμως φαίνεται να οφείλεται στον ενδελεχή σχεδιασμό και εφαρμογή διαπολιτισμικών διδακτικών ενοτήτων στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών όπου οι διαπολιτισμικές έννοιες και δεξιότητες αποκτούν πρακτικό νόημα μέσα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Με βάση και την εισαγωγική θεωρητική τεκμηρίωση θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η αρχική/βασική διαπολιτισμική εκπαίδευση των φοιτητών απαιτεί περισσότερη εξωστρέφεια και επίγνωση των διαστάσεων του κοσμοπολιτισμούτης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας μας. Συνολικά θα λέγαμε ότι αυτή απαιτεί συστηματική ενασχόληση με ένα ευρύτερο πλαίσιο (διαπολιτισμικής) επαγγελματικής μάθησης προκειμένου οι φοιτητές να κατακτήσουν το ανώτερο στάδιο διαπολιτισμικής επίγνωσης, την *οικουμενική ικανότητα/ κοσμοπολιτισμό* (Banks, 2006). Το πλαίσιο αυτό αναφέρεται α) στην επίγνωση του κοινωνικοπολιτισμικού μετασχηματισμού και του κοσμοπολιτισμούστην ύστερη νεωτερικότητα που επηρεάζουν τον πολίτη του κόσμου, β) στον ευρύτερο διαπολιτισμικό παιδαγωγικό σχεδιασμό (π.χ. προγράμματα σπουδών, διαφοροποιημένη παιδαγωγική και διαπολιτισμική διαμεσολάβηση) που συντελείται σε (σχολικές) κοινότητες μάθησης ή και πρακτικής, και γ) στη διαπολιτισμική (επαγγελματική) μάθηση, στους χώρους, στις διαδικασίες και στα εργαλεία πραγμάτωσής της. Το πλαίσιο αυτό απαιτεί επίμονη θεωρητική και παιδαγωγική τεκμηρίωση στις πανεπιστημιακές αίθουσες αξιοποιώντας συμμετοχικές ερευνητικές μεθόδους, καθώς και πραγματικές και αυθεντικές εμπειρίες επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης, διαμεσολάβησης και συνεργασίας με τον *διακριτόάλλο*ώστε οι μελλοντικοί φοιτητές να αποκτούν συμμετοχικό ρόλο στη μάθησή τους (Αρβανίτη, 2014β). Τέλος, η αλληλεπίδραση, η συνεργατική μάθηση και η κοινή αναστοχαστική δράση με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών παραδοχών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ανταλλαγές και κινητικότητα με συγκεκριμένο πλάνο επαγγελματικής δράσης (π.χ. Erasmus, σύνδεση με φορείς γονέων και εθνοτήτων ή ΜΚΟ), κοινό εκπαιδευτικό σχεδιασμό για ομότιμη μάθηση με εκπαιδευτικούς/μαθητές μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και συμμετοχή σε διεθνή συνέδρια ή συναντήσεις εργασίας.

6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Arvanitis, E. (2014α). Rethinking intercultural learning spaces: The example of Greek Language Schooling in Australia.*Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair. 1*(1), 60-68.

Αρβανίτη, Ε. (2014β).Διαπολιτισμικότητα και ετερότητα στην εκπαίδευση: προς μια νέα επαγγελματική μάθηση. Στο *Σύγχρονες Τάσεις στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ερευνητικός και εκπαιδευτικός* προσανατολισμός του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. *ΠανεπιστημίουΠατρών*. (υπό έκδοση)

Αρβανίτη, Ε. (2011).Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* (Τόμ.Β, σσ.539-551). Αθήνα: Διάδραση.

Banks, J. A. (1997). *Handbook of Research on Multicultural Education* . USA : Macmillan Publishing.

Banks, J. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon Pearson.

Beck, U. (2009). Cosmopolitanization without Cosmopolitans: On the Discussion between Normative and Empirical-Analytical Cosmopolitanism in Philosophy and the Social Sciences. In K. Ikas & G. Wagner (Eds.), *Communicating in the Third Space* (pp. 11-25). New York: Routledge.

Chen, G. -M. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. Honolulu.

Chen, G.M., & Starosta, W.J. (2000).The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, *3*, 1-15.

Council of Europe and European Commission (2000): *T-Kit 4 "Intercultural Learning"*. Strasbourg: YouthPartnership.

Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα : Άτραπος.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η Εκπαίδευση των Παλλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα - Διαπολιτισμική Προσέγγιση* . Αθήνα : Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (2008). Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο "άλλο": Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία. Στο Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση και όχι Αφαίρεση Πολλαπλασιασμός και όχι Διαίρεση* (σσ. 423-435). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fritz, W. & Möllenberg, A. & Chen, G., (2000) *Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Context.* Braunschweig:Technische Universität of Braunschweig. https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/54780/1/683506986.pdf

Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., Mollenberg, A. & Chen, G. (2005). An Examination of Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in Germany and United States. *Intercultural Communication Studies*, *14*(1), 53-65.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *ΝέαΜάθηση: ΒασικέςΑρχέςγιατηνΕπιστήμητηςΕκπαίδευσης*.Αθήνα: Κριτική.

Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί Μαθητές, Γλωσσικές Δυσκολίες και Κατάκτηση της Ελληνικής Γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής* , pp. 13 - 24.

Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *ΠαιδαγωγικήΕπιθεώρηση*, *45*, 37-55.

Lynch, E. W. (1999). Developing cross - cultural competence. In E. W. Hanson, *Developing cross - cultural competence. A guide for working with children and their families.* Baltimore, London: Paul H. Books.

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Στο Δεύτερο Διεθνές συνέδριο, *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες.* Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (1998). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: μια νέα προσέγγιση. *Σχολείο και Ετερότητα - Ο ρόλος του φιλολόγου στη σύγχρονη πραγματικότητα*, (σ. 114 - 134). Αθήνα .

Μπάτζιου, Ε., & Μπάτσου, Χ. Σ. (2014). Η Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ικανότητα των Φοιτητών των Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα. (Πτυχιακή Εργασία).

Paleologou, N. (2004). *Intercultural Education and Practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes* . ???

Parker, W. M. & Valley, M. M. & Geary, C. A. (1986). Acquiring Cultural Knowledge for Counselors in Training: Amulti - faceted aprrroach. *Councelor Education and Supervision*, pp. 61 - 71.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *ΤοΕπάγγελματουΕκπαιδευτικού*.Αθήνα: Τυπωθήτω .

Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η Πολυπολιτισμικότητα του Ελληνικού Σχολείου και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών*, (pp. 1 - 7). Αλεξανδρούπολη.

Σακελλαρίου, Μ., & Αρβανίτη, Ε. (2008). Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση: Μια Ερευνητική Προσέγγιση. Στο Κ. Σταυριανός (Επιμ.), *Η Θρησκευτική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές* (σσ. 89-132). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Σιμόπουλος, Γ. (2014).*Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα. (ΔιδακτορικήΔιατριβή).

Σπινθουράκη, Α. Κ. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών σε Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *8ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως Δεύετρη ή Ξένη Γλώσσα*, (pp. 58 - 60). Πάτρα.

Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E., & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *InterculturalEducation*, *20*(3), 267-276.

Χαρίτος, Β. (2011). *Η Διαπολιτισμική Προσέγγιση στην Εκπαίδευση των Φοιτητών των Π.Τ.Δ.Ε. (διπλωματική εργασία).* Θεσσαλονίκη: ΠανεπιστήμιοΜακεδονίας.

Yu, T. & Chen, G. M. (2008). Intercultural sensitivity and conflict management styles in cross-cultural organizational situations. *Intercultural Communication Studies*, 17(2), 149-161.

Το ζήτημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα ελληνόγλωσσα σχολεία της Σοβιετικής Ένωσης : Ο πόλεμος της γλώσσας και των εγχειριδίων (1917-1937)

ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

ΠΟΥΓΑΡΙΔΟΥ Παρασκευή-Αναστασία, Εκπαιδευτικός, Υποψήφια διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εστιάζει σε δυο βιβλία λογοτεχνίας των ελληνόφωνων σχολείων της ΕΣΣΔ: στο *Βιβλίο Φιλολογίας* για την τρίτη τάξη, του Γ. Κανονίδη και στη *Χριστομάθια για τι λογοτεχνία* της τετάρτης τάξης, του Ι.Ι. Ιορδανίδη. Στο συγκείμενο της ΕΣΣΔ η διδασκαλία της λογοτεχνίας απέκτησε ξεχωριστή σημασία στο πρόγραμμα σπουδών: την περίοδο που εξετάζουμε η ιστορία είχε καταργηθεί, με το αιτιολογικό ότι αναπαρήγαγε τις στρεβλώσεις του τσαρικού παρελθόντος. Η ιστορία υποκαταστάθηκε επομένως από τη λογοτεχνία, η οποία επιλέχθηκε ως όργανο έκφρασης της σοσιαλιστικής ιδεολογίας και ως μέσο καλλιέργειας του νέου τύπου πολίτη που θα συνέβαλε στο σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Τα κείμενα των εγχειριδίων λογοτεχνίας ήταν γραμμένα σε μια απλοποιημένη μορφή της νέας ελληνικής, που αποτύπωνε την τελική έκβαση της διαμάχης γύρω από την επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής γλώσσας για τους ελληνόφωνους πληθυσμούς της ΕΣΣΔ. Στο άρθρο εξετάστηκαν τα περιεχόμενα των κειμένων των δυο βιβλίων, ο τρόπος που αυτά μετασχηματίστηκαν σε όργανα του σοσιαλιστικού συστήματος, και η φωνητική απόδοση της νέας ελληνικής γλώσσας.

SUMMARY

This study focuses on two literature books of Greek-speaking schools of the USSR: the *Literature Book* for third grade of elementary level of G. Kanonidis and *Christomathia for literature* of the fourth class of the same level of I.I.Iordanidis. At that time in the USSR the teaching of literature became of high importance in the curriculum and index: at that specific period of time that we focus our interest, history has shift its form and abolished the subjective influence of the period of Tsares and became more objective. On the contrary the history lessons have been replaced in the curriculum by similar lessons of literature which has been selected as the major mean of influence of socialism to every educated citizen and through that contributes to the establishment of the new society of USSR. The text of literature at that time was written in more simplified Greek language, which reflects the final outcome of the argument about the selection of the appropriate teaching language for the Greek origin population in USSR. This article is an effort which point out in two books – written at that time- the affect of the socialist background to the education text and literature style in order to serve the purpose of the new status in USSR and finally influence and shift the mentality of the Greek origin population in USSR.

1.ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ – ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα μελέτη, παρά το γεγονός ότι ξεκίνησε για να καλύψει περισσότερες παραμέτρους του εκπαιδευτικού προγράμματος στα ελληνόγλωσσα σχολεία της Σοβιετικής Ένωσης, εστίασε για λόγους οικονομίας χρόνου στο ρόλο της λογοτεχνίας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των ελληνόγλωσσων σχολείων της μπολσεβικικής περιόδου (1917-1937). Σκοπός της έρευνας είναι να αναφερθεί στον ρόλο της ελληνόφωνης λογοτεχνίας στη διαπαιδαγώγηση των ελληνόγλωσσων του σοβιετικού οικοδομήματος και συγκεκριμένα να μελετήσει τον λόγο, την ιδεολογία και τη γλώσσα των εγχειριδίων λογοτεχνίας. Η εστίασή μας στη λογοτεχνία παρακολούθησε τις τάσεις που εκδηλώθηκαν με την υποκατάσταση του μαθήματος της ιστορίας από τη λογοτεχνία. Στην πραγματικότητα η σχέση ανάμεσα στην ιστορία και στη λογοτεχνία, όπως αποδέχονται σήμερα οι μελετητές, έχει διαλεκτικό χαρακτήρα (Κιμουρτζής & Ματούση, 2011). Η σοβιετική εξουσία όμως αποφάνθηκε υπέρ της κατάργησης της ιστορίας με το σκεπτικό ότι αυτή εμπεριείχε στοιχεία ιδεολογίας, που οδηγούσαν απευθείας στο τσαρικό παρελθόν. Θεώρησε δηλαδή ότι η λογοτεχνία και ειδικά εκείνη που εμπεριείχε τη σοσιαλιστική ιδεολογία μπορούσε να περάσει έμμεσα τα αναγκαία στοιχεία για την οικοδόμηση του homo sovieticus, με την προϋπόθεση ότι τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια ανθολογούσαν φίλα προσκείμενους στο καθεστώς συγγραφείς. Τη μέχρι τώρα ιστορική έρευνα είχε σε περιορισμένο βαθμό απασχολήσει το θέμα των σχολικών εγχειριδίων της συγκεκριμένης περιόδου στη Σοβιετική Ένωση. Πιο συγκεκριμένα, στη μεταπτυχιακή της εργασία με τίτλο *Η εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών στην ΕΣΣΔ (1917-1938),* η Π. Γκόλια ασχολήθηκε με την ποσοτική και την ποιοτική ανάλυση του λόγου των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ερευνήτρια δε συμπεριέλαβε εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος τα οποία περιείχαν αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων, γιατί, σύμφωνα με την ίδια, *η λογοτεχνική γλώσσα διαφοροποιείται από την κοινή γλώσσα ως προς την πρόθεση και τη λειτουργία, ενώ η σκοπιμότητα της κοινής γλώσσας είναι η επικοινωνία και οι ήχοι και τα μορφολογικά της στοιχεία είναι το μέσο πραγμάτωσης του σκοπού* (Γκόλια, 2003: 87). Χωρίς να επιθυμούμε κάποιας μορφής αντιπαράθεση με την παραπάνω επιλογή της ερευνήτριας, θεωρούμε ότι η μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων των σχολικών εγχειριδίων και η αποτύπωση στοιχείων ιδεολογίας και ιστορικότητας μέσα σε αυτά μπορεί να υποσκελίσει την απουσία σχολικών εγχειριδίων ιστορίας στο σοβιετικό συγκείμενο και να επιτρέψει τη σκιαγράφηση ενός σαφούς πλαισίου ερμηνείας των πολιτισμικών- κοινωνικών συνιστωσών που διαμόρφωσαν τη συγκυρία.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για να καταδειχθεί ο ρόλος της λογοτεχνίας στην οικοδόμηση του homo sovieticus επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Kracauer, 1952), η οποία επιτρέπει στον ερευνητή να αναδομεί τα συμφραζόμενα των κειμένων και να αναδεικνύει τις πολλαπλές

ερμηνείες τους. Σύμφωνα με τον Μπονίδη (2004) η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας περνά από τα ακόλουθα στάδια: 1) καθορισμός του υπό έρευνα υλικού 2) ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό 3) τυπικά χαρακτηριστικά 4) κατεύθυνση ανάλυσης του υλικού 5) ερωτήματα βάσει ενός θεωρητικού πλαισίου 6) καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης και επιλογή του παραδείγματος με το οποίο θα γίνει η έρευνα 7) σύστημα κατηγοριών και αποδελτίωση 8) ανάλυση βάσει συστήματος κατηγοριών (συγκεφαλαίωση, εξήγηση, δόμηση) 9) επανεξέταση συστήματος κατηγοριών και 10) ερμηνεία δεδομένων στην κατεύθυνση των βασικών ερωτημάτων. Έτσι, αναλύθηκαν ποιοτικά: α) το *Βιβλίο Φιλολογίας* για την 3η τάξη της 1ης βαθμίδας του Γ. Κανονίδη και β) η *Χριστομάθια για τι Λογοτεχνία* για την 4η τάξη του Ι. Ιορδανίδη.

Τα συγκεκριμένα εγχειρίδια επιλέχθηκαν επειδή τα λογοτεχνικά κείμενα και τα ποιήματα που τα στοιχειοθετούσαν παρουσίαζαν πολλά στοιχεία ομοιομορφίας, που επέτρεπαν την ποιοτική προσέγγιση του γραπτού λόγου και την ανάλυση του λόγου αυτού ως προς τις ιδεολογικές του συνιστώσες και ως προς το ουσιαστικό του περιεχόμενο. Στην προσέγγιση του λόγου ακολουθήθηκε η ορθογραφία του πρωτοτύπου, επειδή θεωρήθηκε ενδεικτική μιας ορισμένης χρονικής περιόδου.

3.ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

3.1.ΒΙΒΛΙΟ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

Το *Βιβλίο Φιλολογίας* για την 3η τάξη του Γ. Κανονίδη εκδόθηκε το 1932 στο Ροστόβ του Ντον από τον εκδοτικό οίκο *Κομυνιστίς*.

Το *Βιβλίο Φιλολογίας* περιλάμβανε 14 ποιήματα και 15 πεζά. Ο Κανονίδης επέλεξε νεοελληνικά κείμενα, αλλά και μετέφρασε έργα ξένων συγγραφέων. Ειδικότερα, στην ανθολογία του ήταν περισσότερα τα έργα των ξένων δημιουργών. Οι Έλληνες δημιουργοί που συμπεριέλαβε ήταν ο Δροσίνης (2 ποιήματα) και ο Αντωνιάδης (δοκίμιο), αλλά και ο ίδιος, ο οποίος ανθολογούσε δικά του ποιήματα με το ψευδώνυμο Δάμων Εριστέας. Οι υπόλοιποι ξένοι συγγραφείς που περιλάμβανε η ανθολογία ήταν οι :

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	
Μ. Γκόρκι	Α. Τσέχωφ
Ι. Κριλόφ	Α. Σεραφίμοβιτς
Ν. Νεκράσοφ	Μ. Ίλιν
Λ. Τολστόι	Α. Σβέτλωφ
Α. Νεβέροφ	Ν. Ολένικωφ
Δ. Μπέτνι	Κ. Αβγίτα

Β. Κορολένκο	Β.Μαλιακόφσκι
Α. Πούσκιν	Φ.Σκύλεφ

Τα ονόματα των συγγραφέων αποδίδονται σύμφωνα με τη σύγχρονη ορθογραφία, για να γίνουν προσιτά από τον σύγχρονο αναγνώστη.

Τα κείμενα του *Βιβλίου Φιλολογίας* περιλάμβαναν τις εξής κατηγορίες:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	**ΚΕΙΜΕΝΑ**
1. Η ζωή στα τσαρικά χρόνια	*Ρίχτικε στο παλάτι άρπακσε το όπλο. Ο αφέντις αποτίνετε στυς ανθρόπυς τις ιπιρεσίας, μα εκίνι, καταλαβένις, τον κιτάζυν νε σα λίκι. Κσέσπασε τον σκλάβον ο πόνος ο κριφος.* (Κορολένκο Β., *Τα πεδια το σκλάβον κε τα σκιλιά των αφεντάδον,* σ.19).
2. Η ζωή στον παράδεισο του σοσιαλισμού	*Διπλι και τρίδιπλι τι σοδια ας επιτίχυμε. Βλάστισε γι-μας! Ορίστε, ακσιότιμι συντρόφισα σοδια.* (Μαγιακόφσκι Β., *Το εμβατίριο τις σοδιας,* σ.61).
3. Οι αξίες του σοσιαλισμού	
3.1.Η εργατική πρωτομαγιά και τα μηνύματα αγώνων	*Προτομαγια! Νέα ζοι! Όπος ι Φίσι ολι γιορτάζι… Το τραγυδι φύντωσε πιο πσιλα απτυς αστυς, πάνο απο σίνορα κε νόμυς…* (Αβγίτα Κ., *Προτομαγια πίσο απτα κάνκελα*,σ.56).
3.2.Η καλύτερη ζωή που θα έρθει χάρις στον σοσιαλισμό	*Ο στιλοβάτις τις κινονικις προόδυ, τις επιτίρισις τυ καθίκοντος καθενος, ίνε αφτι, τραβόντας τις πλατιες μάζες στιν σινεργασία για τιν ανάπτικσι τις χόρας, ολοένα με λιγότερα λάθι, ολοένα κε πιο προσεχτικα.* (Αντονιάδις, *Στο μπολσεβικικο*. Απόσπασμα από το βιβλίο *Τι ιδα στις σοβετικες χόρες*, σ.60).
3.3. Οι προσδοκίες από την οργανωμένη νεολαία (πιονιέροι)	*Δεν ίμαστε μόνι…, Χιλιάδες ίμαστ΄ εμις, χιλιάδες, τ΄ ανκόνια τυ Ίλιτς. Παντυ- Στον κόζμο όλο!* (Γόρκι Μ., *Δεν ίμαστε μόνι*, σ.6). *Το τυφεκίδι σταμάτισε, ι άσπρι ισαν πια φεβγάτι. Κε όσι δεν κατόρθοσαν να φίγυν πέσαν εχμάλοτι στα χέρια τον επαναστατον.[…] Ο μπαρμπα Γιάνις[…]μυ δίνι[…] κομάτι κόκινις λέντας […] ενθίμιο τις απελεφτέροσις τυ χοριύ-μας.* (Δ. Εριστέας, *Ι κόκινι λέντα*, σ.9-10).
3.4.Οι εχθροί του σοσιαλισμού	

3.4.1. Οι κουλάκοι	*Έφταςα ςτο μέρος πυ ςτεκότανε άλοτε το καλίβι-μας. Εκί αποκαίδια μονάχα […]. Στο δρόμο ςκοτομένο άλογο με ανιγμένι τιν κιλια, κε τρις άνθροπι πρύμιτα κίντε.* (Νεβέροφ Α., *Πος ίταν ο πόλεμος ς΄εμας*, σ.8).
3.4.2. Ο κλήρος, οι παπάδες	*Ε, Πίνι, με τ' αγιαζμός όλια πάνε πάταν· θελτς να χαντς τι πεντικυς, τέρεν κ' έπαρ κάταν.* (Εριςτέας Δ., *Ι πεντικι κι αγιαζμον*, σ. 15). *Με τα χέρια μυ σκότοσα το πεδί-μυ. Μα δε φτέο γο, φτέι ο παπάς πυ με σιμβύλεπςε.* (Εριςτέας Δ., *Ι κρα Βρασα*, σ.34). *Ι θριςκία ίνε το αφιόνι τυ λαυ.[…] Πάι ι θριςκιία πέθανε κε δέν τιν αναστένυν τροπάρια μιτ' εφχες. Μπεςκέςι τις ικόνες τις ςτέλνυμ εμις κε δορα ςτυς καπιταλιςτες.* (Εριςτέας Δ., *Διο κοζμι*, σ.35).
3.5.Η εκμηχάνιση της παραγωγής	*Το αλέτρι το καιμένο, κλέι τι μίρα τι ςκλιρι, βλέποντας τι γι να ςκίζι κε τυς φράχτες να νκρεμίζι, το ςινόρον καταλίτρα κε τον κάμπον κιβερνίτρα, νικιφόρα ι μιχανι.* (Εριςτέας Δ., *Το κσιλάροτρο*, σ.20).
3.6. Εγγραμματισμός ως προσδοκία του σοσιαλισμού	*Διάβαζαν, διάβαζαν. Σας κάνι κατάπλικσι ι πινα αφτι ι αχόρταγι τον ρόσον για το βιβλίο. Ίνε ολοφάνερο ότι ςτι ζοί-τυς ποτέ δεν ίχαν βρι βιβλίο τόςο άφθονο κε προσιτό. Νει, μεςόκοπι, γέρι διαβάζυν.* (Αντονιάδις, *Στο μπολσεβικικο*. Απόσπασμα από το βιβλίο *Τι ιδα στις σοβετικες χόρες*, σ.60).
4.Η καταδίκη της ζωής στα μη σοσιαλιστικά κράτη	
4.1.Η κοινωνική πάλη στις καπιταλιστικές χώρες	*Περνυν ι άνθροπι […] ςτιν πλατία μνίςκυν πατιμένα κε τςαλακομένα λυλύδια[…] κ επάνο απ' αφτυς ι εβγενικια φιγύρα τυ ανθρόπυ, πυ ανεακάλιπςε το Νέο κόζμο.* (Γόρκι Μ., Ι απεργία στιν Πάρμα, σ.5). *Ι κλεφτες κάτο τις δυλιας π' αптον ιδρότα-μας γλεντάνε, τα πάντ' ανίκυνε ς' εμας κε γρίγορα δικά-μας θάνε.[…]Ι πίστι στα ιδανικα κε τυς πόθυς για μια καλίτερι άβριο μας ζεστένι γλικα.* (Αβγίτα Κ., Προτομαγια πίσο απ΄τα κάγκελα, σ.57).
4.2.Τα παιδιά των Ινδών εργατών	*Δεν ίχαμ' εμις, τα πεδια τον ινδον εργατον, βόλια, ίχαμε μονάχα κεφάλια κε τα βάλαμε αφτα ςτις ράγιες, για να βοιθύμε τυς πατεράδες-μας ςτον αγόνα.* (Νεβέροφ, *Τα πεδια αγονιστες για το έργο τις εργατικις*

	τακςις΄ σ.6)·
5.Παιδαγωγική-ηθική- διδακτική	
5.1. Αινίγματα	*Φτερύγες έχο δεν ίμ' πυλι, άπςιχο ίμε, έχο ζοι.* (Μπέτνι Δ., Τα νέα μας ενίγματα, σ.17).
5.2. Παιδαγωγικά πρότυπα	*Έμαθα κατόπιν πος (ο Μπύλκας) έςπασε τυ παραθίρυ τιν κορνίζα,[…] ρίχτικε στο δρόμο, ακολυθόντας τα ίχνιμυ κε έκανε έτςι μ' όλι τι μεγάλι ζέςτι 20 χιλιόμετρα.* (Λ. Τολστόι, *Ο Μπούλκας*, σ.34).
5.3. Αξίες κόκκινου στρατού	*Σίμαχι= έτςι ονομαζότανε ι γρίπα τον μπυρζυάζικον κρατον.* (Ολένικοφ Ν., *Τανκ και Σάνκες*, σ.56).

Μετά τα κείμενα υπήρχαν ερωτήσεις επεξεργασίας οι οποίες περιλάμβαναν αξιολογικούς χαρακτηρισμούς για τον κάθε συγγραφέα. Τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογούνταν οι συγγραφείς των κειμένων ήταν οι αξίες του σοσιαλισμού. Για παράδειγμα, ο Κανονίδης συμπλήρωνε τα κείμενα που ανθολογούσε με ερωτήσεις οι οποίες κατηύθυναν τον αναγνώστη στην απόρριψη των κουλάκων και στην ένθερμη αποδοχή των αρχών του σοσιαλισμού. Επομένως, μέσα από τις επισημάνσεις αυτές υποδεικνυόταν η οπτική γωνία ανάγνωσης του κειμένου. Σε κάθε περίπτωση τονιζόταν με βάση τις πληροφορίες στο τέλος των έργων ότι οι συγγραφείς τους είτε ήταν είτε δεν ήταν επαναστάτες, είχαν εκδηλώσει την αντίθεσή τους στις αυθαιρεσίες του τσαρικού καθεστώτος· *Τα πιίματα του Νεκράσοφ ίνε γεμάτα από αγάπι στον καταπιεζόμενο λαό κε μίσος μεγάλο ενάντια ςτυς εκμεταλεφτές τυ λαύ* (*Πλιροφορία,* σ.12), *Ο Τολστόι ίδε πολες εποχες απτι ςκοτινί εποχί τις δυλοπαρικίας […], κριτικάρι το τςαρικό καθεςτότο, διαμαρτίριτε ενάντια ςτι βία τις τςαρικίς κιβέρνιςις κε τις εκμετάλεπςις μιας τάκςις απ τιν άλι, ενάντια ςτιν ιδιοτέλια τις εκλισίας* (*Πλιροφορία,*σ.13) και (*Τον Πύςςκιν) τον εκςορίςανε ςτον Κάφκαςο[…]* γιατί *κορόιδεβε τυς ιπαλίλυς τυ τςάρυ […]. Τι δέφτερη φορά τον εκςορίςανε […]* γιατί *έγραφε ενάντια ςτι θριςκία[…]. Δεν ίταν επαναςτάτις, ανκε ςιχνά κατέκρινε το αφτοκρατορικό καθεςτότο. (Πλιροφορία,* σ.20).

Στο βιβλίο του Κανονίδη η παρουσία της ελληνικής λογοτεχνίας ήταν καταφανέστατα υποβαθμισμένη σε σχέση με την ανθολογία του Ιορδανίδη για την τετάρτη τάξη. Ειδικότερα στο συγκεκριμένο βιβλίο, εκτός από τα ποιήματα του Δροσίνη *Νίχτα Καλοκερινι* και *Ι αλεπύ κε ι πετινί*, ένα πεζογράφημα του Εριστέα *Ι Κόκινι Λέντα* και ένα ποίημα *Το Κςιλάροτρο*, τα υπόλοιπα κείμενα ήταν απευθείας μεταφράσεις από ρωσικά εγχειρίδια και απέβλεπαν στην ιδεολογική ένταξη των νέων στο σοσιαλιστικό οικοδόμημα. Η εγχάραξη της σοσιαλιστικής ταυτότητας γινόταν όχι μόνο μέσα από τη θεματική και τον λόγο των κειμένων αλλά και μέσα από τις ερωτήσεις για επεξεργασία και τα πληροφοριακά παραθέματα που υπήρχαν σχεδόν στο τέλος όλων των κειμένων. Σε αυτά οι μαθητές κατευθύνονταν στις αξίες του σοσιαλισμού αλλά και δέχονταν την από μέρους του συγγραφέα-μεταφραστή προτροπή να διαβάσουν τα κείμενα μέσα από τη δική του οπτική επιλέγοντας εκείνα τα δεδομένα που συνιστούσαν σημείο επαφής με την κομμουνιστική ιδεολογία. Επομένως, ενώ φαινομενικά το πληροφοριακό υλικό των κειμένων αφορούσε

στον συγγραφέα και στο έργο του, στην πράξη προέτρεπε στην ανάδειξη μιας πλευράς του κειμένου η οποία μπορούσε να λειτουργήσει διαμορφώνοντας σοσιαλιστικό ήθος.

3.2. ΧΡΙΣΤΟΜΑΘΙΑ ΓΙΑ ΤΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Η *Χριστομάθια για τι Λογοτεχνία* του Ι.Ι. Ιορδανίδη εκδόθηκε το 1936 στην Κρίμσκαγια από το εκδοτικό της εφημερίδας *Κομυνιστίς*. Ο χώρος οργανώθηκε για να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των σχολείων. Εκεί τυπώνονταν τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια της νεολαίας (*Κομυνιστίς,* 27/4 Οχτώβρη 1928) και παραγόταν φιλολογική δουλειά, μεταφράσεις και πρωτότυπα έργα. Ο *Κομυνιστίς* αποσκοπούσε στην ιδεολογική διαπαιδαγώγηση και στην πραγμάτωση της κομματικής δουλειάς στη μητρική γλώσσα των ελληνόφωνων της Σοβιετικής Ένωσης. Αρχισυντάκτης των εκδόσεων ήταν ο Χ. Κατσάλοφ (Κατσαλίδης). Στα βασικά στελέχη συγκαταλέγονταν οι : Κ. Τοπχαράς (Κανονίδης), Δ.Ν. Σαβόφ, Γ. Φουλίδης, Ι. Φωτιάδης, Γιάγκος και Δημήτριος Κανονίδης, Α. Κόκκινος (ψευδώνυμο του Α. Ερυθριάδη), Θ. Γρηγοριάδης, Πετρίδης (Αγτζίδης, 1997: 303). Χρησιμοποιούσε την ποντιακή διάλεκτο προτιμώντας τις λέξεις και τις φράσεις που προσέγγιζαν τη δημοτική (*Κομυνιστίς,* 30/28 Οκτώβρη 1928, 4). Στο πλαίσιο αυτό θεωρούσε προοδευτική τη χρήση της φωνητικής ορθογραφίας, την οποία και χρησιμοποιούσε στα φύλλα της εφημερίδας που εξέδιδε (*Κομυνιστίς*, 27/ 4 Οχτώβρη 1928).

Οι Χριστομάθειες ήταν συλλογές ευχάριστων διδακτικών κειμένων που αποσκοπούσαν στην εκμάθηση της γλώσσας. Η *Χριστομάθια* του Ιορδανίδη αποτελούσε εκλεπτυσμένη συλλογή κειμένων με κριτήρια παιδαγωγικού και ηθικοπλαστικού χαρακτήρα η οποία έδινε έμφαση και στην αισθητική διάσταση. Ο συγγραφέας φρόντιζε να περνάει έμμεσα το ιδεολογικό μήνυμα και το δίδαγμα μέσα από μία λεπταίσθητη αντίληψη των πραγμάτων. Δεν ξέρουμε αν η διάσταση αυτή ευθυνόταν για το γεγονός ότι το βιβλίο της *Χριστομάθιας για τη λογοτεχνία* ήταν το ακριβότερο βιβλίο με τρία ρούβλια και 20 καπίκια. Σύμφωνα με πληροφορίες είχε εκδοθεί σε 800 αντίτυπα (Αγτζίδης, 1997: 304). Περιλάμβανε 18 Έλληνες λογοτέχνες. Σε αυτούς συμπεριλαμβανόταν ο Ιορδανίδης με το ψευδώνυμο Π. Χαρίσης. Έλληνες συγγραφείς που ανθολογούνταν ήταν οι:

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	
Α. Λασκαράτος	Κ. Χατζόπουλος
Σ. Γρανίτσας	Α. Εφταλιώτης
Ιορδανίδης (Π. Χαρίσης)	Κ. Κρυστάλλης
Κ. Καρθαίας	Κ. Παρορίτης
Γ. Δροσίνης	Κ. Παπούλιας
Κ. Βάρναλις	Αλ. Πάλλης

Π.Δ. Παναγόπουλος	Α. Καρκαβίτσας
Ζ. Παπαντωνίου	Α. Βλάχος
Ι. Πολέμης	Τ.Καπινταγιώτης

Η *Χριστομάθια για τι λογοτεχνία* του Ι. Ιορδανίδη περιλάμβανε τρεις κλασικούς συγγραφείς των τσαρικών χρόνων, οι οποίοι κατά τα φαινόμενα μεταφράζονταν από τα ρωσικά, τους Κριλόφ, Τσέχωφ και Γοντσάρωφ, δυο συγγραφείς των αρχαίων-ελληνιστικών χρόνων, τον Αίσωπο και τον Θεόκριτο, έναν Γάλλο συγγραφέα, τον Ουγκώ και από τους συγγραφείς της Σοβιετικής Ένωσης, πέντε Ρώσους σοσιαλιστές, τους Γκόρκι, Μπεντίνι, Μιντιλόγλι, Γάρσιν και Γκαϊντάρ και δυο Έλληνες, τον Δ. Εριστέα- Κανονίδη, ο οποίος εκπροσωπείται με δυο ποιήματά του και ο Ιορδανίδης, ως Π. Χαρίσης. Αναφορικά με τα κριτήρια με τα οποία επιλέχτηκαν για ανθολόγηση οι ελλαδίτες λογοτέχνες, θα πρέπει να τονίσουμε ότι στη συλλογή συμπεριλαμβάνονταν λογοτέχνες που είχαν ενταχθεί στο κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού (Εφταλιώτης, Πάλλης, Καρκαβίτσας), αλλά και σε άλλα ιδεολογικά και πνευματικά κινήματα, όπως η ηθογραφία (Γρανίτσας, Δροσίνης, Παπαντωνίου, Κρυστάλλης), ή ξεχώριζαν για τη σοσιαλιστική τους ματιά (Χατζόπουλος, Παρορίτης), ή την κομμουνιστική τους ταυτότητα (Παπούλιας), ή την άσκηση κριτικής στη συντηρητική διάσταση των εκκλησιαστικών παρεμβάσεων (Λασκαράτος, Παναγόπουλος), αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις άλλοι, που επιλέχτηκαν με κριτήρια λιγότερα προσδιορισμένα, όπως ο Βλάχος και ο Πολέμης. Έτσι, ενώ η πρόκριση του Αίσωπου και του Θεόκριτου σχετιζόταν με την παιδαγωγική διάσταση της *Χριστομάθιας* και την άντληση προτύπων για τις επερχόμενες γενιές, η νεότερη λογοτεχνία επιλέχτηκε από τον καλό γνώστη της, τον Ιορδανίδη, σχεδόν απαλλαγμένη από φρονηματιστικές σκοπιμότητες και εκβιαστικό πειθαναγκασμό. Από την άποψη αυτή η *Χριστομάθια για τι λογοτεχνία* είχε τη δυναμική να αρθεί πάνω από τις σκοπιμότητες της περιόδου και του καθεστώτος.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	**ΚΕΙΜΕΝΑ**
1. Η καταπίεση της τσαρικής περιόδου	
1.1. Από αφέντες	*Ο αφέντις αποκρίθικε: Ζιτο λιπον αφτος εδο ο μυζίκος να κάνι τιν δυλια πυ έκανε το πιστό-μυ σκιλι.*(Παραμίθια, *Ο μυζίκος κε ο αφέντις*, σ.4).
1.2. Από τις προλήψεις	*Χρόνια τόρα, πυ με τι βοίθια τον δικόνε-μυ ιερόν λιπςάνον καταστρέφετε τις ακρίδες, «θεραπέβετε πάςαν νόσον κε πάςαν μαλακίαν», μεταβάλετε τυς φυςικυς νόμυς κε παχένετε το ςβέρκο ςας με τυς δικύς-μυ τυς κόπυς* (Παναγόπυλος Π.Δ., *I ακρίδα*, σ.42).
1.3. Από κουλάκους- τσιφλικάδες	*Χτες ίχαμε ταβατύρι. Το αφεντικο με άρπακςε απ' τα μαλια, μ' έβγαλε όκςω ςτιν αβλη κε μύδοκε με το ζονάρι-τυ, κςίλο τις χρονιάς-μυ,*

	γιατι, λέι κυνόντας το μορο αποκιμίθικα (Τσέχοφ Α. Π., *Ο Βάνκας,* σ.46).
1.4. Από τσαρικούς υπαλλήλους	*Πίδικσαν ι άνθροπι απ' τα βαγόνια κ' έκαναν κίκλο γίρο απ' το φίλακα, πυ κσαπλομένος χάμο, ανέςθιτος, κολυμπύςε ςτο έμα του* (Γάρσιν Β.Μ., *Το σινιάλο,* σ.58).
1.5.Από το καπιταλιστικό κράτος	*Στο ςτρατόνα να πάρις τον αριθμό-ςυ. Κ' ίςτερα απ' τον πόλεμο, αν γίνι πόλεμος, ίςτερα απ' τιν επιςτρατία τέλος πάντον, νάρθις να πάρις τ' άλογό-ςυ κε το κάρο, ί να πλιροθις απ' το διμόσιο αν ςκοτοθί το ζόο* (Παπαντονίυ Ζ., *Το άλογο*, σ.62).
1.6. Από τους καπετάνιους στους ναύτες	*«Κάλιο ςκλάβος ςτ΄ Αλιτζέρι, παρα με τον Καλιγέρι», έλεγαν, για να δίκσυν την απονιά-τυ. Τυς έπςινε το πςάρι στα χίλι. Όχι μόνο στι δυλια, μα κε ςτο φαι κε ςτιν πλιρομί ακόμα.* (Καρκαβίτςας Α., *Ι θάλασα*, σ. 96).
1.7. Από τους βιομήχανους	*Αν κάποτε ο Ιλίας Ίλιτς ίθελε κάτι, έφτανε ένα τυ μονάχα γνέπςιμο- για να τρέκςυν στι στιγμι τρις κε τέσερις ιπιρέτες μαζι, να τςακιςτυν για να τυ κάμυν τιν επιθιμιά-τυ.* (Γοντςάροφ Ι.Α., *Το όνιρο τυ Ομπλόμοφ*, σ. 158).
1.8. Η ζωή των φτωχών	*Απ΄όκσο απ' τα οργόματα γιρνυν ι ζεβγολάτες. ιλιοκαμένι, κσέκοπι, βυβι, αποκαρομένι με τυς ζιγυς, με τα βαρια τ' αλέτρια φορτομένι. […] Τυ κάμπυ τ' άγρια τα πυλιά γιρνυν απ΄τις βοςκες-τυς κι μ' άμετρυς κελαιδιζμυς μες' τα δέντρα κυρνιάζυν.* (Κρυστάλλης Κ., *Το ιλιοβασίλεμα*, σ. 70).
2. Το περιεχόμενο της επανάστασης	
2.1. Η επαναστατική ορμή	*Αφύ μας εςκοτόναν με το ζόρι στα μακελιά-τυς χρόνια τόρα ι μπαζαδόρι, κι αφύ μας εςκοτόνανε πιο φίνα ςτα χρόνια τις ιρίνις με τιν πίνα.[…] Όλι μαζι με τα γερά μας μπράτςα τον λιςτον να ςαρόςυμε τι ράτςα.* (Βάρναλις Κ., *Ι όρα φτάνι*, σ.35-36).
2.2. Ο κόκκινος στρατός	*Από τα ςπλάχνα τυ Οχτόβρι, γένιμα, θρέμα κε πεδί- τυ, ςτέκο ςτον όρκο-μυ πιςτος, τυ Οχτόβρι, νά πυ πλισιάζι, να, τυ πανκόζμιυ Οχτόβρι ίμε*

	πιστος εγο φρυρος (Εριςτέας Δ., *Ο κόκινος φρυρος*, σ.142).
2.3. Η επανάσταση	*Στις 25 τυ Φλεβάρι, εχτελέςτικε ι καταδίκι. Στις 2 τυ Μάρτι ίρθε τιλεγράφιμα απ' το Πετρογραντ, ότι τα ςτρατέματα κε ι εργάτες, πυ κςεσικόθικαν, καταλάβανε το χιμερινο ανάκτορο τυ τςάρυ.* (Γαιντάρ Α.Π., *Στις παραμονες τις επανάςτασις*, σ.176).
2.4.Ο σοσιαλισμός	*«Τί θέλυν αφτι κάτο ςιναγμένι κι άγρια φονάζυν κ' έκσο με ζιτυν;» Ο βασιλιας ροτα.[…] «Το δίκιο αφτο όμος δεν το ζιτιανέβυν. Με το κεφάλι απάνο το ζιτυν. Κε με το χέρι ορθο το διαφεντέβυν τ' αρπάζυνε με βία απ' όπιυς το κρατυν.* (Χατζόπουλος Κ., *Για το πσομι,* σ. 178-182).
2.5.Η αγροτιά	*Ινε ι καρδιά-μας ςα χιμόνας ςτο βυνο.[…] Μαζί-ςας ίμαστε κε μις, αγρότες, γελαδάριςες, βοςκι, τις γις ι δύλι. Το χέρι-ςας το ςφίνκυμε με πίστι εδο, τυ κάμπυ, τυ βυνυ ι φτοχολογια* (Καπινταγιοτις Τ., *Η απόκριςι της αγροτιας,* σ. 164).
3. Οι ανθρώπινες αδυναμίες	*Ίπε μια νίχτα ο Τζίτζικας τυ Γρίλυ: δεν πας κε σι καιμένε να ιςιχάςις, πυ όλι κιμύντε, κ' ίσε σι μοναχός, όπυ περνάς τι νύχτα τραγουδόντας* (Α. Λασκαράτος, *Τζίτζικας κε γρίλος,* σ. 19).
4. Η έννοια του μοναδικού	*Ίχαν λαλια τ' άλα πυλια, μα ένα ίταν μοναχα, απ' όλα-τυς τ' αιδόνι* (Βλάχος Α., *Το αιδόνι,* σ. 100).
5. Ο ύμνος της φύσης	Ίνε νίχτα- καλοκέρι, δίχνι ι Πύλια μεσονίχτι, λάμπυν τ' άςτρα φοτερα… Τρέχ' ι βάρκα να μας φέρι, ν' αναςίρυμε το δίχτι ςτα τριςκότινα νερά. (Δροσίνης Γ. , *Νίχτα καλοκερινί,* σ. 33).

Τα είδη του λόγου που ανθολογήθηκαν είναι: α) παραμύθια, β) μύθοι, γ) αποφθέγματα, δ) ποιήματα, ε) ηθογραφικά διηγήματα, στ) ρεαλιστικά διηγήματα. Η συνήθης τεχνική που αξιοποιήθηκε από τον Ιορδανίδη ήταν η αρχική παράθεση ενός εισαγωγικού κειμένου στο οποίο ο δημιουργός του εγχειριδίου αναφερόταν εν ολίγοις στο είδος του κειμένου που επρόκειτο να ακολουθήσει, στα βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα του, αλλά και στην υπόδειξη ενός σοσιαλιστικού τρόπου ανάγνωσης του κειμένου που προκαταλάμβανε τον αναγνώστη και συνιστούσε παρελκυστικό φακό για τη θεώρησή του με μια ορισμένη οπτική. Έτσι, πολλά από τα νεοελληνικά κυρίως κείμενα προτάθηκε από τον Ιορδανίδη να διαβαστούν ως ιδεολογικά σοσιαλιστικά, ενώ ο τρόπος

αυτός βίαζε τόσο την αισθητική τους, όσο και τη νοηματική τους απόδοση. Έτσι για παράδειγμα, το ηθογραφικό διήγημα του Καρκαβίτσα *Ι θάλασα* προτάθηκε να διαβαστεί ως κραυγή των ναυτών ενάντια στους καπετάνιους. Ο ειδυλλιακός Θεόκριτος θεωρήθηκε ο εκφραστής της καταπίεσης των ψαράδων, ο Πάλλης το σύμβολο της ουτοπίας της άρχουσας τάξης, ο Παρορίτης ο εκφραστής των βασανισμένων διανοούμενων του αμείλικτου καπιταλιστικού κράτους, ο Παπαντωνίου ο άνθρωπος που κατήγγειλε τους υπαλλήλους του στρατού για κοινωνική αναλγησία και ούτω καθεξής. Με τον τρόπο αυτό ο Ιορδανίδης πετύχαινε δυο στόχους: από τη μία έδινε την εντύπωση ότι είχε πλουραριστική οπτική για τη λογοτεχνία και από την άλλη μετέτρεπε τη λογοτεχνία σε μάθημα σοσιαλιστικού φρονηματισμού. Με τον ίδιο τρόπο κατασκευάστηκαν και τα *Ροτίματα* στο τέλος κάθε κειμένου στα οποία προτεινόταν να διαβαστεί το κείμενο μέσα από σοσιαλιστικά σημεία αναφοράς. Έτσι στο κείμενο *Ο θάνατος για τιν πατρίδα* του Καρθαία, οι ερωτήσεις που υποβάλλονταν ήταν το λιγότερο κατασκευασμένες, αφού ο μαθητής καλούνταν να απαντήσει στο ερώτημα για ποια πατρίδα μιλούσε ο συγγραφέας και αν άξιζε για αυτήν να πολεμά κανείς.

4. Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής γλώσσας για τα ελληνόγλωσσα σχολεία υπήρξε ιδιαίτερα σημαντικό για τους θεωρητικούς του μαρξισμού της περιόδου, αλλά και για τους Έλληνες διανοούμενους (Slezkine, 1994). Το γεγονός ότι, σχεδόν μέχρι το 1926, η γλώσσα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ήταν η καθαρεύουσα επέτεινε τη σύγχυση. Στο πλαίσιο της συζήτησης που ξεκίνησε στην ελληνόφωνη ιντελιγκέντσια τέθηκαν πολλοί και διαφορετικοί άξονες προβληματισμού: α) Αρχικά, ο προβληματισμός εντοπίστηκε στο ζήτημα της αντικατάστασης της καθαρεύουσας από τη δημοτική, β) έπειτα εστιάστηκε στο ζήτημα της απλοποίησης του αλφάβητου, γ) η αντιπαράθεση επεκτάθηκε στο θέμα της επιλογής της μορφής της ελληνικής γλώσσας και της επιλογής της δημοτικής ή της ποντιακής. Τέλος, και σε περιορισμένη κλίμακα εξετάστηκε το ζήτημα της χρήσης της μαριουπολίτικης διαλέκτου.

Η πρώτη τάση που εμφανίστηκε αφορούσε στην καταδίκη της καθαρεύουσας. Χαρακτηριστικό ήταν το ειρωνικό στιχούργημα του Δ. Αριστέα (Εριστέα) με τίτλο *Έκκλησις εις τα φιλογενή και φιλόγλωττα αισθήματα των Ελλήνων της Ρωσίας*: *Εις την σχολήν που μαλλιαρόν ιδίωμα λαλείται τους τρυφερούς υμών βλαστούς μην στέλλετε πολίται* (*Σπάρτακος*, 19 Νοεμβρίου 1921, 49). Συγκεκριμένα η ιντελιγκέντσια της ελληνόφωνης διανόησης στη Σοβιετική Ένωση θεώρησε ότι το πρότυπο της εκπαίδευσης στην καθαρεύουσα έπρεπε να απορριφθεί ως ταξικά προσδιορισμένο (*Σπάρτακος,* 34/6 Αυγούστου 1921,1). Ειδικότερα θεώρησε ότι η ποντιακή ή η δημοτική έπρεπε να αντικαταστήσει την καθαρεύουσα των κοινοτικών σχολείων της αστικής τάξης, ενώ η συγκεκριμένη επιλογή επενδύθηκε με τη μαρξιστική ορολογία της περιόδου *περί της καθαρεύουσας ως γλώσσας της πλουτοκρατίας* (*Σπάρτακος*, 34/6 Αυγούστου 1921,1). Επιπλέον ήταν φανερό πλέον ότι η επέκταση της εκπαίδευσης στα λαϊκά στρώματα με βάση την πολιτική της άρσης του αναλφαβητισμού που εγκαινίασε ο Λένιν είχε ως συνέπεια την

αλλαγή της κοινωνικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Η διεύρυνση αυτή δημιούργησε πρακτικά προβλήματα που σχετίζονταν με το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης των εργατών και των χωρικών, η πρόσβαση των οποίων στη δευτεροβάθμια και στην ανώτερη εκπαίδευση, και η συνακόλουθη δημιουργία ικανών στελεχών θα μπορούσε να γίνει μόνο με την προϋπόθεση ότι τα κριτήρια για αυτήν την πρόσβαση θα συμπιέζονταν προς τα κάτω. Επομένως η καθαρεύουσα ήταν μια γλώσσα τελείως ακατανόητη, αλλά και ακατάλληλη για τη διαμόρφωση μιας ελληνόγλωσσης ιντελιγκέντσια, στελεχωμένης από άτομα που προέρχονταν από τα κατώτερα στρώματα.

Τέλος, το ζήτημα της αντικατάστασης της δημοτικής από την ποντιακή σχετιζόταν με την αναζήτηση της μητρικής γλώσσας, η οποία επρόκειτο μέσα από την εκπαίδευση αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα ως εργαλείο σοσιαλιστικής κοινωνικοποίησης. Το πρόβλημα δημιούργησε μεγάλη σύγκρουση που διήρκεσε περισσότερο από δώδεκα χρόνια. Οι περισσότεροι Έλληνες που ήταν αγρότες μιλούσαν τα ποντιακά, ενώ στις κατά τόπους περιοχές ομιλούνταν η τουρκική γλώσσα, η ταταρική και η μαριουπουλίτικη διάλεκτος. Ουσιαστικά η δημοτική γλώσσα παρέμενε μια γλώσσα ξένη. Ακόμα και στις ελληνικές παιδαγωγικές Ακαδημίες, όπου η διδασκαλία γινόταν στη δημοτική, οι φοιτητές μεταξύ τους μιλούσαν την ποντιακή (Smith et al, 1998).

Η αντιπαράθεση επεκτάθηκε όταν μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, που συμφωνούσε με την αντικατάσταση της καθαρεύουσας, αντέδρασε στην εισαγωγή της ποντιακής στην εκπαίδευση. Για τη μελέτη του σύνθετου αυτού γλωσσικού ζητήματος δημιουργήθηκε η Πανενωσιακή Κεντρική Επιτροπή του Νέου Αλφάβητου (ΠΚΕΝΑ), με μέλη Έλληνες διανοούμενους και Ρώσους ελληνιστές.

Στις 10 Μαΐου 1926 στην *Πανενωσιακή Σύσκεψη* των Ελλήνων διανοουμένων στη Μόσχα, η οποία ονομάστηκε *Πανσυνδεσμιακή Σύσκεψη*, αποφασίστηκε η αντικατάσταση του εικοσιτετραγράμματου αλφάβητου από το εικοσαγράμματο. Με την απόφαση αυτή: καταργήθηκαν οι δίφθογγοι, διατηρήθηκαν μόνο το "ι" και το "ο", στη θέση του "ου" καθιερώθηκε το "υ", στη μικρογράμματη γραφή παρέμεινε μόνο το "ς", ενώ καταργήθηκε το "σ", τα διπλά σύμφωνα γράφονταν αναλυτικά (δηλαδή το "ξ" ως "κς" και το "ψ" ως "πς") και καθιερωνόταν το ενωτικό στις κτητικές αντωνυμίες. Η Σύσκεψη αποδέχτηκε την πρόταση της Κεντρικής Επιτροπής του Νέου Αλφάβητου για την επισημοποίηση της δημοτικής γλώσσας και την αντικατάσταση της ιστορικής ορθογραφίας από τη φωνητική. Όσον αφορά στον τονισμό των λέξεων, καταργήθηκε ο τόνος στις μονοσύλλαβες λέξεις και σε όσες τονίζονταν στη λήγουσα. Οι καταβολές των απόψεων αυτών θα πρέπει να αναζητηθούν στις θέσεις των διανοουμένων που κατοικούσαν στα παράλια της Γεωργίας όπου είχαν ήδη εκδοθεί θεατρικά και λογοτεχνικά έργα στη φωνητική γραφή. Για παράδειγμα ο Γιώργος Φωτιάδης έγραψε το 1908 το τελευταίο θεατρικό έργο σε φωνητική γραφή αφού προηγουμένως είχε διδάξει με τη φωνητική γραφή την ελληνική στο Αχαλτσίκ της Γεωργίας. Στην απόφαση της Σύσκεψης προτάθηκε η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού με την έκδοση βιβλίων στις τοπικές ελληνικές διαλέκτους (Τοπχαράς 1928).

Η τάση των ποντιιστών παρουσίασε έξαρση την περίοδο 1930-1933. Η ιδεολογική πλατφόρμα της «αριστερής τάσης» (ποντιιστές) περιλάμβανε τα εξής σημεία: α) χαρακτήριζε ως πολιτικο-μορφωτική σκλαβιά την υποταγή των Ελλήνων της ΕΣΣΔ στη

δημοτική γλώσσα β) καθόριζε ως ασθένειες τη δημοτικοπάθεια, την καθαρευουσιανοφοβία, τη μανία εξελληνισμού των διεθνών λέξεων. Η ιδεολογική πλατφόρμα της δεξιάς τάσης εμπλουτιζόταν με τη θεώρηση της τάσης των ποντιιστών *ως αριστερής παρέκκλισης* παραπέμποντας *στον τροτσκισμό*. Ο *Κόκινος Καπνάς* στηλίτευε την τάση του εξελληνισμού που συνοδευόταν από την ακρότητα της εξάλειψης των μη ελληνικών λέξεων. *Πρέπει να χτυπηθούνε οι απόπειρες μερικών συντρόφων να εισάγουν απρόσεχτα οποιεσδήποτε λέξεις η εισαγωγή και ο χειρισμός των οποίων είναι βλαβερός γιατί συντελεί στην αύξηση του μεγαλορωσικού σωβινισμού* (*Κόκινος Καπνάς,* 39 (131), 24 Αυγούστου 1934).

Το 1934 οι επιφυλάξεις είχαν αρθεί όπως φαίνεται από την τοποθέτηση της εφημερίδας *Κομυνιστίς* (*Κομυνιστίς,* 6 Μαΐου 1934, 45). Η τελική απόφαση του Επιστημονικού Συμβουλίου της ΠΚΕΝΑ ανακοινώθηκε στις 21 Απριλίου του 1934 στη Μόσχα στην *1η Πανενωσιακή Ελληνική Σύσκεψη* στην οποία μετείχαν αντιπρόσωποι από όλες τις περιοχές της ΕΣΣΔ. Η απόφαση πρόβλεπε την καθολική αποδοχή της δημοτικής και τη χρήση των τοπικών ελληνικών διαλέκτων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προέκυπταν από τη χρήση της δημοτικής. Η χρήση αυτή θα γινόταν με εμπλουτισμό του λεξιλογίου με λέξεις προερχόμενες από τη δημοτική έτσι ώστε να επιτευχθεί η σύγκλισή τους με τη δημοτική (*Κομμουνιστίς*, 6 Μαΐου 1934, 45). Την απόφαση χαιρέτισαν ως θετική ο *Κόκινος Καπνάς* (*Κόκινος Καπνάς*, 13 Οκτωβρίου 1934, 36-37) και ο Δ. Γληνός, ενώ προσαρμόστηκε σε αυτήν ο *Κομυνιστίς* (*Κομυνιστίς*, 27 Απριλίου 1934, 43), αφού από τον Σεπτέμβριο του 1934 περιορίστηκε αισθητά η αρθρογραφία στην ποντιακή, ενώ από τον Οκτώβριο του 1934 όλη η ύλη εκδιδόταν στη δημοτική (Απ. & Μ. Καρπόζηλου 1988-1989: 65). Από το 1935 παρατηρήθηκε μια ποιοτική αναβάθμιση των έργων που εκδίδονταν και μια προσπάθεια προσέγγισης με την αριστερή ελληνική διανόηση.

Ακολουθώντας την εκδοχή της πρόκρισης της δημοτικής και της φωνητικής γραφής τόσο ο Ιορδανίδης όσο και ο Κανονίδης επιδόθηκαν από τη μια στη μετάφραση ξενόγλωσσων έργων στη νεοελληνική γλώσσα και από την άλλη στην απόδοση αυτών των κειμένων στη φωνητική ορθογραφία. Τα δύο έργα που εξετάστηκαν ακολουθούσαν κατά γράμμα την απόφαση της συγκεκριμένης διάσκεψης τόσο στα ελληνικά, όσο και στα μεταφρασμένα κείμενα. Μόνο ένα ποίημα του Εριστέα, το *Ι πεντικι κι αγιαζμον* στο *Βιβλίο Φιλολογίας* ήταν γραμμένο στην ποντιακή διάλεκτο.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της εκπαίδευσης των ελληνόγλωσσων πληθυσμών στην ΕΣΣΔ την περίοδο 1917-1937 ήταν η ένταξη των κατώτερων πληθυσμιακών στρωμάτων των ελληνόφωνων κοινοτήτων στο σοσιαλιστικό οικοδόμημα. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για μια εκπαίδευση στη μητρική ελληνική γλώσσα, η οποία θα προετοίμαζε την ελληνόγλωσση ιντελιγκέντσια που θα συνέβαλε καθοριστικά στη σοβιετοποίηση. Σε αυτόν τον στόχο συνέτεινε η επιλογή του είδους της μητρικής γλώσσας, η οποία έπρεπε να διασφαλίζει α) την αποσύνδεση των ελληνόγλωσσων από την καθαρεύουσα των μεγαλοαστικών στρωμάτων, β) τη σύνδεσή τους με τους ελλαδίτες

κομμουνιστές και τη γλώσσα τους και γ) την απλούστευση της διαδικασίας πρόσληψης της μητρικής τους γλώσσας για να πάρουν μέρος στη σοβιετική εκπαίδευση και να συμβάλουν έτσι στον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Στο πλαίσιο αυτό τόσο το βιβλίο του Ιορδανίδη, όσο και αυτό του Κανονίδη, πετύχαιναν το καθένα με τον δικό του τρόπο τον προπαγανδισμό της σοσιαλιστικής ιδεολογίας και τον μετασχηματισμό της νέας γενιάς σε σοβιετικούς πολίτες. Αυτός ο ιδεολογικός στόχος ήταν κυρίαρχος στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε αυτόν συνέβαλε καθοριστικά η φιλολογία και η λογοτεχνία των εκπαιδευτικών εγχειριδίων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Έτσι, για παράδειγμα, ο Κανονίδης στο βιβλίο του πετύχαινε αυτόν τον στόχο με την επιλογή συγγραφέων που ξεχώριζαν για τη σοσιαλιστική τους ματιά αδιαφορώντας για τον αν ήταν Έλληνες και παρεμβαίνοντας με δική του μετάφραση των κειμένων τους και μεταγλώττισή τους στη φωνητική ορθογραφία και κυρίως με το να υποβάλει τη δική του σοσιαλιστική οπτική ανάγνωσης, χρησιμοποιώντας σε αυτήν την κατεύθυνση τις ερωτήσεις για επεξεργασία και τα πληροφοριακά παραθέματα. Ο Ιορδανίδης από την άλλη βίαζε τον αναγνώστη να διαβάσει τα κείμενα μέσα από σοσιαλιστική προοπτική ακόμα και όταν αυτή δεν αφορούσε στις προθέσεις του συγγραφέα, μειώνοντας έτσι την αισθητική τους αξία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγτζίδης Β. (1997) *Παρευξείνιος διασπορά. Οι ελληνικές εγκαταστάσεις στις βορειοανατολικές περιοχές του Ευξείνου Πόντου.* (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης).

Αγτζίδης Β. (1990) *Ποντιακός ελληνισμός. Από τη γενοκτονία και το σταλινισμό στην περεστρόικα.*(Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης).

Αγτζίδης Β. (1996) *Ο ελληνικός τύπος στη Σοβιετική Ένωση. Η περίπτωση της εφημερίδας Κόκινος Καπνάς (1932-1937).* (Θεσσαλονίκη: Εναλλακτικές εκδόσεις).

Αλεξάνδρου Γ. (1991) Το Α΄ Πανενωσιακό Συνέδριο των Ελλήνων της ΕΣΣΔ, *Ελληνισμός,* 2.

Γκόλια Π. (2003) *Η εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών στην ΕΣΣΔ (1917-1938). Προπαγάνδα και ιδεολογική χειραγώγηση.* (Θεσσαλονίκη: Σταμούλης).

Ζαπάντης Α. (1989) *Ελληνοσοβιετικές σχέσεις 1917-1941.*(Αθήνα: Εστία).

Ιορδανίδου Μ., *Σχολιαστής*, 42. (Αθήνα).

Καρρ Ε.Χ. (1977) *Ιστορία της Σοβιετικής Ένωσης 1917-1923,* 3. (Αθήνα: Υποδομή).

Καρπόζηλος Απ. (1983) Ρωσοποντιακά, *Αρχείον Πόντου,* 38, σσ. 153-176.

Καρπόζηλος Απ. (1985) Οι Έλληνες της Μαριούπολης (Ζντάνοφ) και η διάλεκτός τους, *Αρχείον Πόντου,* 40, σσ. 97-112.

Καρπόζηλος Απ. & Καρπόζηλου Μ. (1988-1989). Ελληνοποντιακά βιβλία στη Σοβιετική Ένωση: Το εκδοτικό Κομυνιστίς στο Ροστόβ του Δον, *Αρχείον Πόντου,* 42, σσ. 57-104.

Καρπόζηλου Μ. (1991) *Ελληνική εκπαίδευση στη Σοβιετική Ένωση (1917-1937).* (Ιωάννινα).

Κιμουρτζής Π. & Ματούση Μ. (2011) Η λογοτεχνία ιστορεί. Η ιστορία λογοτεχνεί; Γλώσσα και ύφος στην ιστορία και τη λογοτεχνία, *Πρακτικά 6ου συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Πάτρα 30/9-2/10/2011, σσ. 464-477.

Kracauer S. (1952) The challenge of qualitative content analysis. *Public Opinion Quarterly*, 16(4), pp. 631-642.

Mayring Ph. (2000a) *Qualitative Content Analysis*, 1 (2) in www.qualitative-research.net/fqs/beirat/mayring-e.htm.

Mayring Ph. (2000b). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(2), 20 in http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm.

Μπονίδης Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις.* (Αθήνα: Μεταίχμιο).

Ξανθοπούλου – Κυριακού Α. (1995) Πώς βρέθηκαν οι Έλληνες στην Υπερκαυκασία. Στο Αγτζίδης Βλ. (επιμ.) *Οι άγνωστοι Έλληνες του Πόντου* (Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Ελληνικής Ιστορίας).

Παγκόσμια Ιστορία (1965) Ακαδημία Επιστημών της ΕΣΣΔ. (Αθήνα: Μέλισσα).

Slezkine Y. (1994) *Arctic Mirrors: Russia and the Small Peoples of the North*. (Ithaca: Cornell University Press).

Smith Gr., Law V., Wilson A., Bohr A., Allworth Ed. (1998) *Nation-building in the Post-Soviet Borderlands: The Politics of National Identities*. (Cambridge: Cambridge University Press).

Τοπχαράς Κ. (1928) *Γραματικι τις νεοελλινικις γλοςας*, Ροστόβ Δον, εκδ. τυ Κραινατςιζτατ τυ Β. Καφκάςυ.

Τσαλαχούρης Κ. (1991) *Ο ελληνισμός της Σοβιετικής Ένωσης*. (Αθήνα: Λιβάνη).

Φωτιάδης Κ. (1990) *Ο ελληνισμός της Κριμαίας*. (Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος).

Φωτιάδης Κ. (1999) *Ο ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*. (Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος).

Φωτιάδης Κ. (2006) *Οι Έλληνες του Ευξείνου Πόντου και του Καυκάσου*. (Θεσσαλονίκη: Τζιαμπίρης – Πυραμίδα).

Φωτιάδης Κ. & Σ. Ηλιάδου – Τάχου (2007) *Η παιδεία στον Πόντο (1682-1922).* (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης).

Φωτιάδης Κ. & Σ. Ηλιάδου – Τάχου (2013) *Εκπαίδευση και πολιτισμός στις ελληνικές κοινότητες της Τσαρικής Ρωσίας ως το 1920*. (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης).

Χασιώτης Ι.Κ. (1997) *Οι Έλληνες της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης. Μετοικεσίες και εκτοπισμοί. Οργάνωση και ιδεολογία.* (Θεσσαλονίκη: University Studio Press).

ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ

Α) Κομυνιστίς

27/ 4 Οχτώβρη 1928

30/28 Οκτώβρη 1928, 4

6 Μαΐου 1934, 45

27 Απριλίου 1934, 43.

Β) Σπάρτακος

19 Νοεμβρίου 1921, 49

34/6 Αυγούστου 1921,1

Γ) Κόκινος Καπνάς

39 (131), 24 Αυγούστου 1934

13 Οκτωβρίου 1934, 36-37

Βιογραφικά στοιχεία Γιάγκου Κανονίδη (Εγκυκλοπαίδεια του ποντιακού ελληνισμού, τ.4, σ.218-220.

Ο Γιάγκος Κανονίδης γεννήθηκε στην Κρώμνη το 1889 και κατά τα φαινόμενα εκτελέστηκε στη Σιβηρία το 1938. Συνεργάστηκε αρχικά με την εφημερίδα Αργοναύτης και έγραψε άρθρα με το ψευδώνυμο Γιάννης Ανατολίτης, ενώ χρησιμοποιούσε και τα ψευδώνυμα Δάμων Εριστέας και Μασχαράνον. Κυνηγήθηκε στην Ανάπα για τις ιδέες του, όπως έγραψε σχετικά η εφημερίδα *Κόκινος Καπνάς* στις 3.7.1935. Η αιτία ήταν το άρθρο *Οι χουλιγκάνοι του χλωμού άστεως* που έγραψε ενάντια στον ιεραποστολέα της Τραπεζούντας στην εφημερίδα *Αργοναύτης*. Τότε οι εφημερίδες της Τραπεζούντας απαίτησαν τη δίωξή του από τα ελληνικά σχολεία της Ρωσίας. Σύμφωνα με τον Κ. Κασκαμά, στο άρθρο του της

26ης Δεκεμβρίου 1935, ο Κανονίδης αντιμετώπισε τη δίωξη της εφημερίδας *Ηχώ* του Πόντου που έβγαζαν οι Γ. Μιχαηλίδης και Κ. Συμεωνίδης. Στην εφημερίδα υπήρχε άρθρο που συνιστούσε στην κοινότητα Ανάπας *να διώξει τον άθεο μαλλιαροσοσιαλιστή Κανονίδη*. Ο Κανονίδης κατέφυγε στο χωριό Βιζώφ και ανακλήθηκε μετά την επανάσταση του 1917, οπότε και δίδαξε στα ελληνικά σχολεία του Βατούμ, της Ανάπας και του Ναβαροσίσκ. Το 1920 εργάστηκε ως γραμματέας στην εφημερίδα *Σπάρτακος*, το 1922 στην εφημερίδα *Κομυνιστίς*, το 1934 δίδαξε στο δημοτικό του Γελεντζίκ και έγραψε τις συλλογές σάτιρες, *Τοκσαρέας*, *Τα γράμματα της θεία μ της Σοφίας*, τα θεατρικά *Το γράμμα τη Ποπά* (1916), *Το Συμβούλιο συνεδριάζει* (1919), *Οτσκό* (1919), *Η επανάσταση στη γλώσσα-η κηδεία της καθαρεύουσας* (1927). Μετέφρασε τη διεθνή στην ποντιακή διάλεκτο και ποιήματα του Αλέξανδρου Πούσκιν, του Βλαδίμηρου Μαγιακόφσκι, του Μαξίμ Γκόρκι, του Ιβάν Κριλόφ και του Νικολάι Νεκράσοφ. Το 1951 ο Σταύρος Κανονίδης έγραψε στο περιοδικό της Αθήνας *Το ποντιακό* ότι ο Γιάγκος είχε αποφοιτήσει από το Φροντιστήριο της Τραπεζούντας και ότι είχε γράψει και την ηθογραφική κωμωδία *Ματσουκάτων χαρά.*

Βιογραφικά στοιχεία Ι.Ι. Ιορδανίδη (Αγτζίδης, 1997: 253,304,401)

Ο Ι.Ι. Ιορδανίδης ήταν σύμβουλος εκπαιδευτικών θεμάτων στην εκδοτική ομάδα του *Κομυνιστί.* Το 1922 φτάνει στην Ελλάδα ως πρόσφυγας προερχόμενος από την Καππαδοκία, και εντάσσεται ως μέλος στη συντακτική επιτροπή του δημοτικιστικού περιοδικού *Αναγέννηση* μαζί με τον Γληνό, τον Βάρναλη, τον και την Ιμβριώτη. Την περίοδο αυτή η νέα ελίτ των διανοούμενων στη Σοβιετική Ένωση προσπάθησε να αντιμετωπίσει την εθνικιστική ιδεολογία και τη μεγάλη επίδραση της θρησκείας δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για τη συγκρότηση μιας ελληνικής ή ελληνόγλωσσης σοσιαλιστικής εκπαίδευσης. Εν τω μεταξύ ο Ιορδανίδης κυνηγημένος στην Ελλάδα από την αστυνομία για τις ιδέες του είχε καταφύγει το 1935 στην Οδησσό και έπειτα στο Ροστόβ όπου εντάχθηκε στην ομάδα του *Κομμουνιστί* ως υπεύθυνος εκπαιδευτικών θεμάτων. Η πρόθεσή του ήταν να διδάξει στα ελληνικά σχολεία της Σοβιετικής Ένωσης. Εκεί εργάστηκε για την υλοποίηση των οραμάτων του κομμουνισμού τα οποία ενστερνιζόταν. Εκτελέστηκε το 1937 με την κατηγορία του Έλληνα εθνικιστή.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό – Οδυσσέας» ως απάντηση στις διαπολιτισμικές προ(σ)κλήσεις

Γεράσιμος ΡΕΝΤΙΦΗΣ, Φιλόλογος, Μ.Δ.Ε. «Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων», Διδάκτωρ Φιλοσοφίας Ε.Κ.Π.Α.
Θωμαΐτσα ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Φιλόλογος-Ψυχολόγος, Μ.Δ.Ε. «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Υπ. Διδάκτωρ Παιδαγωγικής Ε.Κ.Π.Α.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εκπαίδευσης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον είναι η οργάνωση και η λειτουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την παροχή υποστηρικτικών μέτρων σε μετανάστες προκειμένου να ενισχύσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και τις πρακτικές κοινωνικές και διαπολιτισμικές ικανότητες που απαιτούνται για την κοινωνική ένταξη των ίδιων και των οικογενειών τους. Στο πλαίσιο αυτό με την παρούσα ανακοίνωση εστιάζουμε την προσοχή μας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Οδυσσέας* και αναδεικνύουμε την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ABSTRACT

Aim of education in a multicultural environment is the organisation and the operation of educational programs for the benefit of supporting metres inimmigrants so that they strengthen their linguistic dexterities and the practical social andcross-cultural faculties that are required for the social integration himself their and families. In this frame with the present paper we will focus our attention in the educational program *Odysseus* and will elect the value of cross-cultural education.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σε μια εποχή όπου τα σύνορα τείνουν πρακτικά και θεσμικά προς κατάργηση, χώρες, οι οποίες διαχρονικά λειτουργούν ως κέντρα διέλευσης μεταναστευτικών πληθυσμών, όπως η Ελλάδα, καλούνται να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της ενσωμάτωσης μέρος του πληθυσμού αυτού στο εργατικό τους δυναμικό. Ένα από τα σημαντικότερα βήματα προς αυτή την κατεύθυνση συντελείται μέσω της εκμάθησης της γλώσσας και κουλτούρας. Για το σκοπό αυτό έχουν δραστηριοποιηθεί τα τελευταία χρόνια αρκετοί φορείς, άλλοτε ιδιωτικής και σε ορισμένες περιπτώσεις κρατικής πρωτοβουλίας. Με την παρούσα ανακοίνωση θα εξετάσουμε τη λειτουργία ενός συγκεκριμένου προγράμματος, του έργου *Οδυσσέας* ως περίπτωση προς μελέτη της ανταπόκρισης της ελληνικής πολιτείας στην πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Με σημείο αναφοράς το εν λόγω έργο θα εξετάσουμε την καταλληλότητα και δυνατότητα εφαρμογής σε ένα τέτοιο πρόγραμμα των διδακτικών μοντέλων, το οποίο δύναται να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός.

2. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ *ΟΔΥΣΣΕΑΣ*

Η μετανάστευση και η διαχείρισή της αποτελεί κύριο μέλημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως ορίστηκε μέσα από τη συνθήκη της Λισαβόνας. Οι στόχοι της ενιαίας εξωτερικής δράσης της Ένωσης προσβλέπουν στον καθορισμό των στρατηγικών της συμφερόντων και περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την ενσωμάτωση όλων των κρατών στο παγκόσμιο οικονομικό σύστημα, αλλά και την προώθηση μιας βιώσιμης ανάπτυξης στις αναπτυσσόμενες χώρες (Ιωακειμίδης, 2008). Σε αυτά το πλαίσιο υπάγεται το ζήτημα της αξιοποίησης του μεταναστευτικού πληθυσμού προς όφελος όχι μόνο των ιδίων, με την ένταξή τους στο εργατικό δυναμικό της χώρας, αλλά και προς όφελος της ίδιας της χώρας με την αύξηση και ενδυνάμωση του εργατικού δυναμικού της.

Η πραγματικότητα, ωστόσο, δεν είναι τόσο ευνοϊκή και ειδικά για τους μετανάστες από τις χώρες του Τρίτου κόσμου ή των Βαλκανίων, χώρες που τελούν υπό δυσμενείς οικονομικές ή πολιτικές συνθήκες. Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι ακόμη και σήμερα το ποσοστό ανεργίας των μεταναστών παραμένει υψηλό. Για όσους είχαν την τύχη να ενσωματωθούν στο εργατικό δυναμικό, οι εργασίες που ανέλαβαν είναι συνήθως χαμηλότερης ειδίκευσης, ή σε ορισμένες περιπτώσεις κάτω ή πέραν της ειδίκευσής τους, ώστε να μην αξιοποιούνται πλήρως οι ικανότητές τους. Σε πολλές περιπτώσεις εργάζονται σε επισφαλείς συνθήκες, ενώ πολύ συχνό είναι το φαινόμενο της αδήλωτης εργασίας.

Οπωσδήποτε ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην ενεργό ένταξη των μεταναστών στην αγορά εργασίας συνιστά ή ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και τρόπου ζωής, που δυσχεραίνουν την επικοινωνία με τον κοινωνικό περίγυρο και την ομαλή κοινωνική ένταξη. Προς αντιμετώπιση αυτών των δυσχερειών στοχεύει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Οδυσσέας* (http://www.inedivim.gr/index.php/2012-11-14-14-20-27). Το έργο εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο. Η οργάνωση και η λειτουργία του έχει ανατεθεί στο Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης.

Το πρόγραμμα προσβλέπει στην «Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό» και υποστηρίζει την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων δίνοντας έμφαση στις πρακτικές διαπολιτισμικές ικανότητες, οι οποίες απαιτούνται για την προσαρμογή των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Οι προϋποθέσεις συμμετοχής στο πρόγραμμα προβλέπουν να είναι οι συμμετέχοντες πολίτες της Ε.Ε. και υπήκοοι τρίτων χωρών, ηλικίας από 16 ετών και πάνω και βέβαια να διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα. Τα μαθήματα παρέχονται δωρεάν, πρωινές ή απογευματινές ώρες, ανάλογα με την επιθυμία των εκπαιδευομένων, δεδομένου ότι το πρόγραμμα στο πεδίο της «Διά Βίου Μάθησης», που συνεπάγεται *ευελιξία*, όσον αφορά στο ημερήσιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Τα μαθήματα διαρκούν τρεις (3) ώρες και διεξάγονται δύο (2) έως τρεις (3) ημέρες κάθε εβδομάδα. Σε κάθε εκπαιδευόμενο διανέμεται εκπαιδευτικό και επικουρικό υλικό – έντυπο και ηλεκτρονικό. Τμήματα οργανώνονται σε όλους τους Νομούς της χώρας, εφόσον συγκεντρωθεί ο απαραίτητος αριθμός υποψηφίων.

Το Έργο αφορά στην οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικού προγράμματος για την εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης, στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού, ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες και τις πρακτικές κοινωνικές και διαπολιτισμικές ικανότητες που απαιτούνται για την επίτευξη γλωσσικής και πολιτισμικής κατανόησης, απαραίτητων στοιχείων για την ενεργό κοινωνική ένταξη των ίδιων και των οικογενειών τους.

Πιο αναλυτικά, ως κύριοι στόχοι του έργου ορίζονται**:**

- Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως μέσο για την πρόληψη και αντιμετώπιση του κινδύνου κοινωνικού αποκλεισμού και την αποτελεσματικότερη ενεργό ένταξη των μεταναστών και των οικογενειών τους.
- Η ενίσχυση της αυξανόμενης κινητικότητας των εργαζομένων στην Ε.Ε.

- Η εξασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών πρόσβασης στη (διά βίου) μάθηση.
- Η δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος για την οικογένεια.
- Η ενίσχυση της ισότητας ευκαιριών των δύο φύλων και της κοινωνικής και επαγγελματικής θέσης των γυναικών.
- Η προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης και η ενίσχυση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων.
- Η ενίσχυση και προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της ατομικής ευημερίας.

Όσον αφορά τη δομή του προγράμματος, αρθρώνεται σε δύο επίπεδα (Α και Β), από τα οποία το καθένα διακρίνεται σε δύο σκέλη (1 και 2). Στο πρώτο επίπεδο (Α1) διάρκειας 125 ωρών περιλαμβάνονται εισαγωγικά μαθήματα στην ελληνική γλώσσα και οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τη γλωσσική δεξιότητα, αλλά και πρακτικές κοινωνικές ικανότητες, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις επικοινωνιακές καταστάσεις της καθημερινής ζωής και να εξοικειωθούν με το κοινωνικό περιβάλλον, την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας. Στο δεύτερο σκέλος του ίδιου επιπέδου τα μαθήματα είναι διάρκειας 175 ωρών. Επί πλέον υπάρχει το Β1 επίπεδο (διάρκειας 185 ωρών) και το Β1 με έμφαση στην κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού λόγου (διάρκειας 195 ωρών).

3. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Προφανώς το πρόγραμμα *Οδυσσέας*, όπως και άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία έχουν διαμορφωθεί και αναπτυχθεί για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας στους αλλοδαπούς μετανάστες που διαμένουν στη χώρα μας, εδράζεται στη συνειδητοποίηση ότι η ελληνική είναι μια πολυπολιτισμική κοινωνία, μια κοινωνία όπου παράλληλα με τον εγχώριο πληθυσμό και τα κρατούντα ήθη, έθιμα, ιδεολογήματα και λοιπά πολιτισμικά στοιχεία, υπάρχει μια πληθώρα ποικίλων συνόλων αποτελούμενων από πληθυσμούς ανοικείους σε αυτά. Επομένως, και η Ελλάδα καλείται να ανταποκριθεί στην αυτή πρόκληση, στην οποία υποβάλλονται όλες οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, «στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους» (Γκόβαρης, 2001). Είναι, συνεπώς, καταλυτικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος και του εκπαιδευτικού εν γένει (Καραμπάτσος, 2001). Και αυτό, διότι θα κληθεί να αναλάβει έναν νέο ρόλο, να επαναπροσδιορίσει τις διδακτικές του μεθόδους, έτσι ώστε να φέρει σε επαφή και συνομιλία τις διάφορες πολιτισμικές παραδόσεις των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Modgil, Verma, Mallick, Modgil, 1997).

Σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να διδάξει στις διάφορες βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης, έχει στη διάθεσή του έναν αριθμό από πολύ συγκεκριμένα μοντέλα εκπαίδευσης, από τα οποία μπορεί να επιλέξει ένα ορισμένο ή να προβεί σε συνδυασμούς, κυρίως αναλόγως των προσωπικών του κρίσεων. Οι επιλογές του μπορούν να κινηθούν ανάμεσα στο αντιρατσιστικό εκπαιδευτικό μοντέλο, το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο και το πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο. Σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως ο *Οδυσσέας*, όπου δε θεωρείται κυρίαρχη η πολιτισμική παράδοση του εγχώριου πληθυσμού και που, ακόμη περισσότερο δεν υπάρχει ούτε κατ επίφαση πολιτισμική ομοιογένεια των εκπαιδευομένων, οι επιλογές αυτές περιορίζονται αρκετά.

Καταρχήν το αντιρατσιστικό μοντέλο θα μπορούσε να βρει εφαρμογή μόνο σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία προετοιμάζουν πληθυσμούς φαινομενικά ομοιογενείς όσον αφορά το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και μάλιστα φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας, για την υποδοχή ετερογενών πληθυσμών. Από την άλλη τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης ξεκινούν από την παραδοχή μιας κυρίαρχης κουλτούρας, η οποία επιβάλλεται να οικειοποιηθεί από τους εκπαιδευόμενους – φυσικά σε βάρος της δικής τους, εκείνης που φέρουν από την χώρα προέλευσής τους. Και αυτό διότι από τη μία η «αφομοίωση» ορίζεται ως το τελικό στάδιο της διαδικασίας επιπολιτισμού (acculturation), το οποίο ακολουθεί τα

στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής, ενώ ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την άσκηση πιέσεων επί της μεταναστευτικής ομάδας προκειμένου αυτή να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο (Γεωργογιάννης, 1999). Και στις δύο περιπτώσεις αφετηρία συνιστά η παραδοχή ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο και ότι η πολιτισμική ετερότητα δε θα πρέπει να υπονομεύουν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας (Μάρκου, 1998). Η πολιτισμική ετερότητα είναι ανεκτή μόνο με την προϋπόθεση ότι δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση - αντιθέτως, οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από το σύνολο, ώστε να συμβάλλουν και αυτή στη διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου 2000). Τα μοντέλα αυτά θεωρούνται παρωχημένα, αφενός λόγω του ότι στηρίζονται στην ουτοπική και παρωχημένη εθνοκεντρική οπτική και αφετέρου διότι αναγκάζουν το μετανάστη σε αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος (Γεωργογιάννης, 1997) στο βωμό της προσδοκίας για ισότητα ευκαιριών, η οποία είναι όμως ουσιαστικά ανεδαφική, αφού η κατάκτηση του κυριάρχου πολιτισμού δε συντελείται επί ίσοις όροις.

Μια κάπως προσφορότερη επιλογή του εκπαιδευτικού είναι το πολυπολιτισμικό μοντέλο, με το οποίο σημειώνεται μια μετατόπιση από την εθνοκεντρική οπτική στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Υπό αυτό το πρίσμα ο πολιτισμός δεν εκλαμβάνεται ως ένα στεγανό και συγκεκριμένο κατασκεύασμα, αλλά ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ισότιμων πολιτισμικών μορφωμάτων, από τα οποία έκαστο διατηρεί τη μοναδικότητά του, αλλά συμβάλλει και στην πολιτισμική ολότητα (Μάρκου, 1997). Έτσι η κοινωνική συνοχή διασφαλίζεται με την παραδοχή και το σεβασμό των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων (Νικολάου, 2000). Με αυτό το σκεπτικό διαμορφώνονται και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία προσβλέπουν στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών για κάθε εκπαιδευόμενο, ανεξαρτήτως φυλετικών ή πολιτισμικών χαρακτηριστικών, αξιοποιώντας ακριβώς τις όποιες ιδιαιτερότητές τους. Δεν θα πρέπει βέβαια και εδώ να παραγνωρίζεται η κριτική, η οποία ασκείται για το μοντέλο αυτό και η οποία αφορά την παραγνώριση των αιτίων για τις οποίες προκύπτουν διακρίσεις και φαινόμενα αποκλεισμού ή βίας σε βάρος των μεταναστευτικών πληθυσμών και την έλλειψη σύνδεσης με το κρατικό θεσμικό πλαίσιο, προκειμένου για την αναθεώρησή του.

Μια πιο εξελιγμένη και αποτελεσματική εκδοχή του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι εκείνη του διαπολιτισμικού μοντέλου. Μολονότι δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτη ή σαφής η εννοιολογική διάκριση μεταξύ των βασικών συνθετικών όρων, το «πολυπολιτισμικό» αναφέρεται κάθε φορά σε μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, ενώ το «διαπολιτισμικό» αναγνωρίζει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ διάφορων φυλετικών - πολιτισμικών ομάδων (Μάρκου, 1998). Το διαπολιτισμικό μοντέλο υπερέχει του πολυπολιτισμικού αφενός διότι σε αντίθεση με το προηγούμενο μοντέλο, απευθύνεται περισσότερο σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες (Δαμανάκης, 1989) και αφετέρου, διότι αφορά την κοινωνία στο σύνολό της, αναπτύσσει δηλαδή μια «συναντίληψη για την αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών» (Παππάς, 1998). Στηριζόμενο σε αξίες πανανθρώπινες, «οικουμενικές», κατάλληλες για τις σύγχρονες κοινωνίες, προσβλέπει στη δημιουργία κοινωνιών ανοιχτών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αίσθηση ισοτιμίας, αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη και διάθεση αλληλοκατανόησης και αλληλεπίδρασης. Στην πράξη το διαπολιτισμικό διδακτικό μοντέλο στηρίζεται σε τρία αξιώματα, το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης 1997). Παράλληλα, αναγνωρίζονται τέσσερις βασικές του αρχές: η Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy) της διαφορετικότητάς τους για αλληλεγγύη και καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης, για διαπολιτισμικό σεβασμό, και για απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (Essinger 1998).

Διεθνείς και παγκόσμιοι φορείς, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και η UNESCO αναγνωρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μέσο ικανό για την επίτευξη της ισότητας

ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Για το λόγο αυτό ήδη από το 1996 η ελληνική πολιτεία θεσμοθετεί την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ιδρύει το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), το οποίο προωθεί την ελληνική παιδεία στους ομογενείς με έμφαση στη νέα γενιά και συντονίζει την ομαλή ένταξη των μεταναστών και παλιννοστούντων στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

4. Ο ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η πολυγλωσσία που χαρακτηρίζουν σήμερα όλο και περισσότερο τα εθνικά κράτη, μεταξύ των οποίων και τη χώρα μας επηρεάζουν άμεσα και το σχολικό θεσμό. Στις σχολικές μονάδες συναντάται, συνήθως, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται νέα δεδομένα και συγχρόνως νέες ανάγκες, αλλά και προκλήσεις για τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ανέφικτο να εφαρμοστούν στις σχολικές μονάδες χωρίς τη συνδρομή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναμφίβολα διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό, τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, μέσω των επιμορφώσεων, να έχουν αποκτήσει βασικές γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, να μπορούν να αποδέχονται την πολυπολιτισμικότητα, να είναι ανοιχτοί στη διαφορετικότητα, να είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις και επίσης να έχουν την κατάλληλη εκπαιδευτική τεχνογνωσία. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται σήμερα αναπόσπαστο τμήμα της προετοιμασίας τους για την ανάληψη του επαγγελματικού τους ρόλου (Αγγελίδης, 2001).

Είναι γεγονός ότι το σχολείο εκτός από τη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές, οφείλει να τους δημιουργεί συναισθηματική ασφάλεια και να τους εφοδιάζει με κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ομαλή και δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Από τις παραπάνω λειτουργίες του σχολείου πηγάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς αυτός είναι ο κατ' εξοχήν εκφραστής και συντελεστής υλοποίησης των στόχων της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός, ο οποίος υιοθετεί τη διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία είναι απαραίτητο να κατέχει το ρόλο του παιδαγωγού, ο οποίος έρχεται σε επαφή και επικοινωνία με τους μαθητές, προκειμένου να τους βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων τους, στην απόκτηση κριτικής σκέψης απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους και στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση δεν πρέπει να κατέχει τη θέση του «αρχηγού» στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά οφείλει να μετατραπεί σε οργανωτή της διδασκαλίας, καθοδηγητή και σύμβουλο της μάθησης όλων των μαθητών του. Έτσι για να χαρακτηριστεί ένας εκπαιδευτικός ως διαπολιτισμικά έτοιμος, θα πρέπει καταρχήν να διαθέτει κριτική αυτογνωσία σχετικά με τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα και την αξία της ταυτότητας των άλλων, ενώ παράλληλα θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τη δυναμική των προκαταλήψεων και του ρατσισμού, ώστε να καθίσταται δυνατό να παρέμβει στο επίπεδο της σχολικής τάξης (Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, 2003).

Επί πλέον είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως πολιτιστικά όντα, τα οποία ανήκουν στον αυτόχθονα πληθυσμό και επομένως η διδασκαλία τους σε άτομα τα οποία δεν έχουν την ίδια κουλτούρα με αυτούς, ενέχει εκ των πραγμάτων δυσκολίες. Σε αυτήν την περίπτωση, λοιπόν, υπάρχει η πιθανότητα ο εκπαιδευτικός να συμπεριφέρεται με άρνηση απέναντι στο διαφορετικό, να υποβαθμίζει την προσωπικότητα των ξένων μαθητών και να τους περιθωριοποιεί λόγω του ότι ο ίδιος διακατέχεται από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο εξ αρχής η δόμηση της προσωπικής θεωρίας του ίδιου του εκπαιδευτικού για τη διαφορετικότητα και εν συνεχεία η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ώστε να αποδεχτεί μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά

περιβάλλοντα. Η κατανόηση των πολιτισμικών, φυλετικών, θρησκευτικών και εθνικών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών, η γνώση των δικών τους πολιτισμικών αξιών, των κωδικών επικοινωνίας και του πολιτισμικού κεφαλαίου, τους οδηγεί στο να μην αντιμετωπίζουν τη σχολική τάξη ως ομοιογενή, στατική και μονολιθική. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός με διαπολιτισμική επιμόρφωση, κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις και ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, ώστε μπορεί να διαγιγνώσκει, να επιλέγει και να εφαρμόζει την πιο κατάλληλη μεθοδολογική διαδικασία για την τάξη του. Από τα παραπάνω καθίσταται πρόδηλη η ανάγκη για ένα σχολείο, το οποίο θα στελεχώνεται από δημιουργικούς εκπαιδευτικούς με διαπολιτισμική κατάρτιση και γνώση. Για αυτό η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης τόσο στην αρχική εκπαίδευση, όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κρίνεται απολύτως απαραίτητη.

5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι σχολικές μονάδες οι οποίες προτίθενται να προετοιμάσουν τους μαθητές για το κοινωνικό γίγνεσθαι του 21ου αιώνα θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα συνιστά μια υπαρκτή κατάσταση και για το λόγο αυτό οφείλουν να έχουν ως εκπαιδευτικό στόχο την καλλιέργεια πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών δεξιοτήτων, την ικανότητα δηλαδή της γλωσσικής επικοινωνίας και πολιτισμικής διάδρασης ανάμεσα σε ομιλητές, οι οποίοι χειρίζονται διαφορετικές γλώσσες και φέρουν διαφορετικές κουλτούρες. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, οι τελευταίοι υποχρεούνται να εκπαιδεύσουν τους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν μια πολυπολιτισμική αντίληψη για την κοινωνία, ώστε να μπορούν να αποτελούν πολίτες όλου του κόσμου και όχι μόνο του δικού τους κράτους. Βεβαίως, η δυνατότητα να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι προφανώς μεγαλύτερη, όταν οι μαθητές βρίσκονται μέσα σε μια τάξη όπου η πολιτισμική ετερότητα θεωρείται πηγή πλούτου. Εύλογα, λοιπόν, συνάγεται ότι για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί σε ένα μονοπολιτισμικό περιβάλλον ελλοχεύει ο κίνδυνος να γίνουν κοινωνικά απροσάρμοστοι και μονοδιάστατοι πολίτες (Cummins, 1999).

Ωστόσο, η παρακολούθηση μαθημάτων τόσο των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας, όσο και των μειονοτήτων στα ίδια σχολεία δεν δύναται να οδηγήσει στην πραγματοποίηση των στόχων και των αρχών, οι οποίες διατυπώνονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εάν δεν πραγματοποιηθούν αλλαγές στα προγράμματα διδασκαλίας και στα σχολικά εγχειρίδια (Κελεσίδου, 2008). Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να συμπεριληφθεί στα προγράμματα διδασκαλίας και η οπτική γωνία των «άλλων» και να πραγματοποιηθεί γενικά μια «διαπολιτισμική διεύρυνση», αποβάλλοντας τον εθνοκεντρισμό και το στίγμα των «ξένων» κουλτούρων ως μειονοτικών υποκουλτούρων (Hernandez, 2001).

Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση σημαίνει τον εμπλουτισμό τους με στοιχεία από τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης των μεταναστών, τη θεματοποίηση της σχέσης τους με την ιστορία, τον πολιτισμό και το πολιτικό σύστημα της κυρίαρχης ομάδας (Δαμανάκης, 1989), την απαλλαγή τους από προκαταλήψεις, στερεότυπα και την ανάδειξη μέσω αυτών τόσο των διαφορών όσο και των ομοιοτήτων που υπάρχουν ανάμεσα στους λαούς (Ξωχελλής, 2007). Αναφορικά, λοιπόν, με τα σχολικά εγχειρίδια κρίνεται αναγκαία η εξάλειψη των αρνητικών χαρακτηριστικών και εικόνων για τις αλλοεθνείς πολιτισμικές ομάδες και δεύτερον καθίσταται απαραίτητη η παρουσίαση του πολιτιστικού παρελθόντος κάθε λαού με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται σεβαστή η πολιτική του ταυτότητα και να αποκαλύπτονται τα στοιχεία εκείνα που ενώνουν τους λαούς. Όσον αφορά τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, αυτή οφείλει να περιλαμβάνει διαδικασίες και προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τους τόσο τις κοινωνικές όσο και τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των πολιτισμών προέλευσης.

6. ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σε παγκόσμιο επίπεδο οι πολιτικές και οικονομικές ανακατατάξεις που συμβαίνουν προκαλούν τη διόγκωση των μεταναστευτικών ρευμάτων. Η Ελλάδα, λόγω της γεωγραφικής θέσης, από χώρα αποστολής μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών και έχει αποδεχτεί τα τελευταία χρόνια σημαντικό αριθμό οικονομικών μεταναστών. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες συνιστά μια από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες προκειμένου να αναγνωρισθεί η διαπολιτισμική ετερότητα και να επιτευχθεί με ομαλότητα η συνάντηση των πολιτισμών χωρίς προκαταλήψεις, στερεοτυπικές αντιλήψεις και φοβίες. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Οδυσσέας προσφέρει σε όλους τους μετανάστες, οι οποίοι διαμένουν νόμιμα στη χώρα μας να παρακολουθήσουν δωρεάν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό και να τους προετοιμάσει για τις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Στο πλαίσιο αυτό αντιμετωπίζονται οι παράγοντες εκείνοι που απειλούν την κοινωνική συνοχή, ενισχύεται η διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία, καλλιεργείται η αρμονία ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες και αντιμετωπίζονται οι ανισότητες συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγελίδης, Π. (2001), «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο. Το δικαίωμα στη διαφορετικότητα», *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 99, σ. 47-55.

Cummins, J. (1999), Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση - εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, (μτφρ.) Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg,

Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.

Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.

Hernandez, H. (2001), *Multicultural education. A teacher's guide to linking context process and content*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Essinger, H., (1988), «Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften», στο: G. Pommerin, *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt.

Ιωακειμίδης Π. (2008), *Η Συνθήκη της Λισσαβώνας*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Καραμπάτσος, Αντώνιος Β. (2000), *Παράγοντες και εκτιμήσεις σχολικής ετοιμότητας*, Αθήνα, Ατραπός.

Κεσίδου, Α. (2008), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή». Στο: Ζ. Παπαναούμ/ Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), Οδηγός επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική κπαίδευση και αγωγή, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Γυμνάσιο». Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα,.*

Μάρκου, Γ. (1998), *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C. (1997), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές, Α. Ζώνιου-Σιδέρη - Π. Χαραμής* (επιμ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ξωχέλλης Π. (2007), «Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.) (2007), Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό, Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σ.σ. 95-10.1

Παπάς, Α. (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα.

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου Ο. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Η σχολική γνώση την εποχή της παγκοσμιοποίησης και ο ιδεολογικός διαχωρισμός των επιστημών σε θετικές και ανθρωπιστικές.

Χρυσάνθη ΙΚΚΟΥ Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Η διάκριση των επιστημών σε ανθρωπιστικές και θετικές αποτελεί μια ιδεολογική κατασκευή εξαρτημένη από το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο. Η τάση που επικρατεί για ενίσχυση των θετικών επιστημών μοιάζει να αγνοεί την πραγματικότητα της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και οικονομίας που χαρακτηρίζεται από ένα πλέγμα προκλήσεων. Μέσα από την πίεση και την κριτική που ασκείται στη σχολική εκπαίδευση για την απόσταση που διατηρεί απέναντι στις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας, διαφαίνεται και η διάσταση της χρηστικότητας της γνώσης. Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των αλλαγών στα σχολικά προγράμματα σπουδών, την τελευταία εικοσαετία, που αφορούν στην προαγωγή των νέων τεχνολογιών και των θετικών επιστημών, με ταυτόχρονη υποβάθμιση των ανθρωπιστικών σπουδών. Ωστόσο μέσα από τη διάκριση των επιστημών ως προς τη 'χρησιμότητά' τους, την οποία συντηρούν θιασώτες και οπαδοί, αναδύεται ένα ζήτημα ηθικής.

Abstract

The distinguish of sciences into humanities and technical sciences is an ideological construction which is dependent on the social, political and economic context. The trend to strengthen technical sciences seems to ignore the reality of globalised society and economy which is characterized by a grid of challenges. Through the pressure and criticism in school education for the distance that keeps to the imperatives of modern society, also appears a dimension of the usability of knowledge. In this essay we are trying to investigate the changes which took place in school curricula, the last 20 years, relating to the promotion of new technologies and science, with simultaneous degradation of Humanities .However through the distinction of sciences as to the 'usefulness', which is sustained by devotees and followers, emerges a question of ethics.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τον τελευταίο καιρό κυρίως μέσα από τις αλλαγές που γίνονται στα Πανεπιστήμια άνοιξε και η συζήτηση για την πίεση που δέχονται τα τμήματα ανθρωπιστικών σπουδών . Η συζήτηση αφορά :

1. Στην αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα των ανθρωπιστικών σπουδών στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον
2. Στην ανάγκη χρηματοδότησης των πανεπιστημιακών τμημάτων και την αναζήτηση πόρων
3. Στην πίεση από μέρους γονέων και κοινής γνώμης του δυτικού κόσμου, αλλά και του αναπτυσσόμενου για άμεση επαγγελματική αποκατάσταση.
4. Στη σύνδεση όλων των κοινωνικών και πολιτικών φαινομένων με οικονομικούς όρους.
5. Στην προσπάθεια «συντονισμού» ή «εκσυγχρονισμού» της σχολικής εκπαίδευσης με τις απαιτήσεις και τις πιέσεις από το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον

Σε όλο τον κόσμο η πίεση που δέχονται τα τμήματα ανθρωπιστικών σπουδών στα Πανεπιστήμια είναι αρκετά ισχυρή, αφού η έλξη χρηματοδότησης από το χώρο της αγοράς αποτελεί πρόκληση για την επιβίωση και την ευδοκίμηση των ιδρυμάτων. (Harvard review, 2013). *Στη νέα σύνθεση του Εθνικού Συμβουλίου Έρευνας και Τεχνολογίας που ανακοίνωσε το Υπουργείο Παιδείας εκλείπουν εντελώς* (Κιντή, 2010). Το ερώτημα ωστόσο αν πρέπει να

περιοριστούν ή και να μειωθούν δραματικά τα αντικείμενα των ανθρωπιστικών σπουδών, προκαλεί ενδιαφέρον, αν ο διάλογος καταρχήν αποκτήσει σαφές εννοιολογικό περιεχόμενο. Ο όρος «ανθρωπιστικές σπουδές», ή «Σπουδές στις τέχνες» (Liberal Arts) για τους Αμερικανούς , από μόνος του καθορίζει τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα έτσι που η συζήτηση μοιάζει τελειωμένη. Το ερώτημα ποιες είναι οι επιστήμες που αφορούν στον άνθρωπο και ποιες όχι μοιάζει αυταπόδεικτο. Η επιστήμη είναι γέννημα του ανθρώπου και απασχολεί αποκλειστικά και μόνο το ανθρώπινο είδος. Ο διαχωρισμός των επιστημών έχει πρακτικό χαρακτήρα και είναι αποτέλεσμα μιας γραμμικής εξέλιξης των επιστημών, οι οποίες έχουν το δικό τους γενεαλογικό δέντρο. Έτσι δεν μπορεί καμία επιστήμη να αποδείξει ότι είναι προϊόν παρθενογένεσης παρά νοηματοδοτείται ως κλάδος ή παρακλάδι άλλων επιστημών, της φιλοσοφίας επί παραδείγματι.

Η πιο διαδεδομένη διάκριση των επιστημών είναι αυτή μεταξύ ανθρωπιστικών ή επιστημών των τεχνών και θετικών ή τεχνολογικών επιστημών. Η διάκριση αυτή αφορά, τόσο στο περιεχόμενο το σπουδών, όσο και σε πρακτικά ζητήματα συνδεδεμένα με επαγγελματικά δικαιώματα. Υπάρχουν ωστόσο επιστημονικά πεδία, όπου η κατάταξή τους σε τούτες τις κατηγορίες μοιάζει εύκολη και διακριτή και σε άλλα που υπάρχει αρκετή ασάφεια. Για παράδειγμα η φιλοσοφία, θεωρείται τομέας των ανθρωπιστικών σπουδών, όπως και η μηχανική τομέας των θετικών, τεχνολογικών επιστημών. Με βάση την κοινώς παραδεκτή διάκριση των επιστημών, αντιμετωπίζουμε δυσκολία, τουλάχιστον στο θεωρητικό επίπεδο για το πού θα μπορούσαμε να κατατάξουμε την ιατρική, την αρχιτεκτονική, και τα σχετικά με αυτούς τους κλάδους εξειδικευμένα επιστημονικά πεδία. Θα μπορούσαμε εδώ σαν μια σπαζοκεφαλιά να καταγράφαμε το πλήθος των πανεπιστημιακών σπουδών που προσφέρονται και να προσπαθούσαμε να τις κατατάξουμε με βάση τη διάκριση θεωρητικών και θετικών επιστημών.

Η διάκριση αυτή αποτελεί προϊόν για άλλους της βιομηχανικής επανάστασης ή μιας κοινωνικής επανάστασης του 18ου και 19ου που ήθελε τις μάζες να διεκδικούν μέρος από τα προνόμια της ελίτ. Η γένεση και εξάπλωση των δημοσίων εκπαιδευτικών συστημάτων, η ραγδαία αύξηση της τεχνολογίας και της μηχανικής που επέτρεπε στον άνθρωπο να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούσαν τη λειτουργία της φύσης, να ανακαλύψει τον κόσμο και να δαμάσει πολλά από τα στοιχεία της φύσης άλλαξε τον προσανατολισμό και τα αξιακά πρότυπα της εποχής με έναν μάλλον διφορούμενο τρόπο. Οι οικονομικοί ανταγωνισμοί που γεννιούνταν με την εξάπλωση του εμπορίου, η ανάδυση νέων δυνάμεων που διεκδικούσαν πλέον τον ζωτικό τους χώρο πέρα από τα ευρωπαϊκά όρια έθεσαν στην υπηρεσία τους τις επιστημονικές ανακαλύψεις της μηχανικής. Την ίδια στιγμή η ελίτ εξακολουθούσε να θεωρεί την ενασχόληση με τέτοιου είδους επιστημονικά πεδία υποδεέστερη των κλασικών σπουδών. Έτσι το πρώτο και πλέον διαδεδομένο επιχείρημα που εξακολουθεί και σήμερα να προβάλλεται ως πρόκριμα για τις θετικές επιστήμες είναι η χρησιμότητά τους έναντι των ανθρωπιστικών σπουδών που η ίδια επιχειρηματολογία θεωρεί ότι ανήκει σε ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που μοιάζουν να μη συμβαδίζουν με τις σύγχρονες ανάγκες. Από τη μια η υπεροψία των οπαδών των ανθρωπιστικών σπουδών να τις θεωρούν αυταπόδεικτα αναγκαίες και από την άλλη *απέναντι στις σπουδές αυτές εκδηλώνεται ένας εθιμοτυπικός λεκτικός σεβασμός που συνοδεύεται, ωστόσο, από μια δύσκολα καλυπτόμενη δυσφορία γιατί δεν μπορούμε να τις ξεφορτωθούμε εντελώς. Το πολιτικώς ορθό είναι να λέμε ότι είναι σημαντικές ενώ στην πραγματικότητα τις περιφρονούμε. Φαίνονται άχρηστες, περιττές, μια πολυτέλεια για την αργόσχολη τάξη, ένα λείψανο μιας μακρινής εποχής που μοιάζει να μην έχει θέση σήμερα στη ζωή μας.* (ό.π.)

2. ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Το περιεχόμενο των ανθρωπιστικών σπουδών καθώς και το πνεύμα τους συνδέεται με μια ένα υπερκείμενο ερώτημα το οποίο στο σύγχρονο κόσμο μοιάζει να έχει απαντηθεί: «τι είδους πολίτες θέλουμε και εντός ποιου πολιτικού συστήματος να λειτουργούν;» Η

απάντηση προέρχεται από την εποχή της νεωτερικότητας, όταν οι αντιπροσωπευτικού τύπου δημοκρατίες παγιώνονταν στο ευρωπαϊκό χώρο, αλλά και στις ΗΠΑ. Αν όμως αναπλαισιώσουμε το ερώτημα με σύγχρονους όρους θα ανακαλύψουμε ότι το ερώτημα που έμοιαζε ρητορικό, χρειάζεται εκ νέου να απαντηθεί. Εντός των σύγχρονων δημοκρατιών, που συμμετέχουν σε υπερεθνικούς πολιτικούς, στρατιωτικούς και οικονομικούς σχηματισμούς, (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ, ΝΑΤΟ, G8) όπου οι προτεραιότητες διαμορφώνονται με όρους οικονομίας, η έννοια και τα χαρακτηριστικά του πολίτη και του πολιτεύματος, ο ρόλος και η δυναμική τους επαναπροσδιορίζονται. Στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης της οποίας απώτερη επιδίωξη είναι «*να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή*» (European Council, Λισσαβώνα, 2000) τα κράτη μέλη καλούνται να εναρμονίσουν την εθνική πολιτική με τις επιταγές των πολιτικών που καθορίζονται από το Ευρωπαϊκό Διευθυντήριο. Μέσα από τις εκθέσεις αποτυπώνονται με σαφήνεια το ιδεολογικό πλαίσιο, οι πολιτικοί άξονες, η πυξίδα προσανατολισμού όλων των πολιτικών επιλογών. Εδώ διακρίνεται ευκρινώς η αντίληψη για την κοινωνική και πολιτική συνοχή. Το όραμα δεν είναι μια κοινωνία υψηλού επιπέδου, αλλά μια αγορά, με τους ανθρώπους να προετοιμάζονται για αυτήν. Πολιτικοί όροι, όπως δημοκρατική κοινωνία, ή προοπτική για μετάβαση σε υψηλότερου και ποιοτικότερου επιπέδου κοινωνική και πολιτική οργάνωση επίσης δεν αποτυπώνονται. «*Τι σημαίνει πρόοδος για μια χώρα; Κατά μία άποψη η πρόοδος ταυτίζεται με την αύξηση του κατά κεφαλήν ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος. Στόχος κάθε κράτους , σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο ανάπτυξης πρέπει να είναι η οικονομική μεγέθυνση. Δεν ενδιαφέρουν οι προϋποθέσεις της σταθερής δημοκρατίας, δεν ενδιαφέρει η βελτίωση άλλων πτυχών της ποιότητας ζωής των ανθρώπων που δεν συνδέονται ευθέως με την οικονομική μεγέθυνση»(Nussbaum, 2013).* Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση της Ν. Αφρικής την περίοδο του απαρτχάιντ. Ένα κράτος που ευημερούσε στους οικονομικούς δείκτες ταυτόχρονα με τις κοινωνικές ανισότητες τη βαναυσότητα των φυλετικών διακρίσεων, τις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος και τους συστήματος υγείας και πρόνοιας. Δεν αποτελεί λοιπόν δίλημμα η προτεραιότητα στην οικονομία ή στην δημοκρατία. *Άλλωστε ούτε η πολιτική ελευθερία ακολουθεί αυτόματα την οικονομική ανάπτυξη, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε στο παράδειγμα της Κίνας*» (ό.π.). Αποτελεί ένα ιδεολογικό κατασκεύασμα, προϊόν των ομάδων που διαμορφώνουν το οικονομικό πλαίσιο την εποχή της παγκοσμιοποιημένης αγοράς και προκρίνουν την ευημερία των οικονομικών δεικτών έναντι της ευημερίας των κοινωνιών.

Τα τμήματα των ανθρωπιστικών σπουδών τα τελευταία χρόνια έχουν δεχτεί ισχυρές πιέσεις εξαιτίας της περιορισμένης επιλογής τους από τους φοιτητές με βάση το επιχείρημα της ιδεολογίας που γεννήθηκε μετά το β παγκόσμιο πόλεμο για τη στροφή προς το ρεαλισμό (Harvard College, 2013). Το περιεχόμενο από την άλλη των ανθρωπιστικών σπουδών δεν αμφισβητείται ως προς την αξία του, αλλά ως προς τη χρησιμότητά του.

3. ΕΙΝΑΙ Η ΓΝΩΣΗ ΧΡΗΣΙΜΗ; ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΧΡΗΣΙΜΗ ΓΝΩΣΗ;

Το ερώτημα τούτο έχει απαντηθεί τουλάχιστον με τον πλέον ρητό τρόπο από πολλούς στοχαστές. *Για τον Φράνσις Μπέικον Η **γνώση** είναι δύναμη.* Ο δυτικός κόσμος που οικοδομήθηκε πάνω στο μοντέλο της κυριαρχίας έχει απαντήσει για την αξία της γνώσης. Σήμερα όμως το ερώτημα δεν είναι η αξία της γνώσης, άλλα η χρησιμότητά της. Η χρησιμότητα ωστόσο εμπεριέχει και μια χρονική διάσταση. Αυτό που είναι χρήσιμο σήμερα θα είναι χρήσιμο για πολύ χρονικό διάστημα για λίγο για πόσο; Η μηχανική κατασκευή του τηλεφώνου της εποχής του πρώτου μισού του 20ού αιώνα πόσο χρήσιμη είναι τη σημερινή εποχή των applications; Η γνώση ή η κατάρτιση που θεωρείται σήμερα χρήσιμη και βρίσκεται υψηλά στην επαγγελματική αποκατάσταση, σημαίνει με οικονομικούς όρους ότι θα προσελκύει όλο και περισσότερα επενδυτικά κεφάλαια, ή ενδιαφερόμενους φοιτητές. Μια επένδυση ωστόσο με οικονομικούς όρους θα αναμένει και την ανάλογη απόδοση σε κάποιον

χρονικό ορίζοντα, ειδάλλως η επένδυση δεν θεωρείται συμφέρουσα. Ο διεθνής ανταγωνισμός στις νέες τεχνολογίες που οπωσδήποτε άλλαξε την καθημερινή ζωή των ανθρώπων άλλαξε ταυτόχρονα και την αντίληψη της χρησιμότητας. Το τελευταίας τεχνολογία ψηφιακό τηλέφωνο είναι ευρέως γνωστό ότι θα είναι ξεπερασμένο εντός ολίγων μηνών.

Συχνά η έννοια της χρησιμότητας συγχέεται με την έννοια της χρηστικότητας. Από την άλλη το τι θα χρειαστεί ένας άνθρωπος κατά τη διάρκεια του βίου του είναι ακόμη πιο ασαφές . *Η γνώση, αποκτά οικονομικούς όρους, με χρηστικό χαρακτήρα. Εδώ προκύπτει και η εννοιολογική αντίφαση της ποιότητας. Η μετάθεση του αξιολογικού κριτηρίου προς την κατεύθυνση της χρηστικότητας υποβαθμίζει τα παραδοσιακά ποιοτικά της χαρακτηριστικά.* (Ματθαίου, 1999). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η έννοια της χρησιμότητας και της χρηστικότητας της γνώσης είναι ιδεολογικά φορτισμένη.

Σε μια ομιλία του ο ιδρυτής της Μάικροσφοτ ανακοίνωνε την αναγκαιότητα των τεχνολογικών επιστημών οι οποίες προσφέρουν επαγγελματική αποκατάσταση. Πολλές από τις κλίμακες αξιολόγησης των πανεπιστημίων χρησιμοποιούν ως κριτήριο την ταχύτητα απορρόφησης των αποφοίτων στον επαγγελματικό στίβο. Τούτα αποτελούν μια πραγματικότητα η οποία αποτυπώνεται και στην αύξηση της εισαγωγής σπουδαστών στις σχολές με αντικείμενα που αφορούν στις θετικές επιστήμες, στάση η οποία πριμοδοτείται από το σύνολο των φορέων που ασκούν πολιτική επιρροή. Η επιχειρηματολογία σε αυτήν την αντιπαράθεση αναλίσκεται σε θέματα που αφορούν την επαγγελματική αποκατάσταση των εξειδικευμένων στα γνωστικά πεδία των θετικών επιστημών, παράλληλα με την αύξηση της χρηματοδότησης των πανεπιστημιακών τμημάτων που συνδέονται με οικονομικούς παράγοντες που ενισχύουν τις έρευνες και την καινοτομία. Στην ουσία η πανεπιστημιακή κοινότητα υποκύπτει στις επιταγές της αγοράς και μετατρέπει τις προτεραιότητές της ώστε να ταιριάζουν στα μέτρα των χορηγών. Έτσι δεν υφίσταται στην ουσία υποχώρηση της κοινωνικής αναγκαιότητας των ανθρωπιστικών σπουδών, αλλά λειτουργούν ως χώρος διαρροής των χρηματοδοτήσεων

Ο διαχωρισμός των επιστημών ιστορικά ακολουθεί ένα μοτίβο εξάρτησης από το κοινωνικό, οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο, με βασική παραδοχή την αναγκαιότητά τους. Από την εποχή της μεσαιωνικής ελίτ και των πρώτων πανεπιστημίων, από την εποχή που οι μεγάλες ανακαλύψεις στο χώρο των θετικών και τεχνολογικών επιστημών έκαναν τον 20ό αιώνα, αιώνα της μηχανικής και τον μηχανικό έναν σύγχρονο μάγο, μέχρι και σήμερα η διάκριση είναι ιδεολογικά φορτισμένη. Στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, χώρος συνδεδεμένος άμεσα με την επαγγελματική αποκατάσταση, η επιλογή των τμημάτων ανθρωπιστικών σπουδών μειώνεται κάτω από την πίεση ή την απειλή της ανεργίας.

Το ερώτημα που καλείται κανείς να απαντήσει, αν δηλαδή έχουν μεγαλύτερη αξία, ή είναι σημαντικότερες οι τεχνολογικές σπουδές σήμερα μοιάζει να μην είναι σύγχρονο με την πραγματικότητα των αρχών του 21^{ου} αιώνα, γεγονός που ενισχύει ακριβώς τη θέση ότι πρόκειται για μια διάκριση με ιδεολογικό χαρακτήρα. Μέσα από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το δίκτυο των αλληλένδετων στόχων που ενώνονται για να συνθέσουν τη συνολική λειτουργία και το σκοπό της είναι σε θέση να απαντήσει σε όλες τις λογικές απαιτήσεις που τίθενται σχετικά με το σύστημα και τις προτεραιότητες που τίθενται. Τα πανεπιστήμια καλούνται να κάνουν την εκπαίδευση ένα οργανικό οικονομικό αγαθό , ένα οργανικά κοινωνικό αγαθό , ένα φυτώριο βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων για τη δημιουργία πολιτών με βαθύτερη και πιο ολοκληρωμένη εκτίμηση της πολιτικής ζωής. (Engell & Dangerfield , 2005). Για να επιτευχθούν όμως οι παραπάνω στόχοι θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε το περιεχόμενο των σπουδών, να επανεξετάσουμε ποιες υποχωρήσεις είμαστε σε θέση να κάνουμε προς όφελος της χρηματοδότησης, αν τελικά η δημιουργία πολιτών εξακολουθεί να κατέχει υψηλή θέση στη λίστα των προτεραιοτήτων μας.

Συχνά προβάλλεται ως επιχείρημα για την στροφή προς τις θετικές επιστήμες η πίεση της κοινής γνώμης, των γονέων, που επιζητούν για τα παιδιά τους άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, θέτοντας ως προτεραιότητα τις μετρήσιμες δεξιότητες, εκείνες οι οποίες θα εξασφαλίσουν την πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Στην έκθεση του Πανεπιστημίου της

Οξφόρδης τον Ιούλιο του 2013, για τη σχέση των αποφοίτων των ανθρωπιστικών σπουδών και την ανάπτυξη της βρετανικής οικονομίας (University of Oxford, 2013) τα συμπεράσματα της έρευνας δείχνουν θετική συνάφεια με την απορρόφηση των αποφοίτων αυτών των επιστημονικών πεδίων σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την οικονομία. Η έκθεση αυτή ουσιαστικά αμφισβητεί το επιχείρημα της μειωμένης ζήτησης των αποφοίτων των ανθρωπιστικών σπουδών στην αγορά εργασίας. Για όλα τα παραπάνω προϋπόθεση αποτελεί μια ρυθμισμένη οικονομία με αρχές, προοπτικές και σαφή προσανατολισμό. Η διαμόρφωση ωστόσο της κοινής γνώμης είναι προϊόν ενός πολιτικού, κοινωνικού και οικονομικού συγκείμενου, που κατευθύνεται και διαπλάθεται ανάλογα με την κυρίαρχη τάση, τάξη και ιδεολογία. «Υπάρχει τώρα στην εκπαιδευτική πολιτική μια καθιερωμένη, ισχυρή και σύνθετη ιδεολογία της αγοράς και ένας συνδεμένος πολιτισμός της επιλογής που βασίζονται στις επικίνδυνες εξιδανικεύσεις για τα έργα των αγορών, και τα αποτελέσματα της γονικής επιλογής και των κινήτρων κέρδους στην εκπαίδευση.» (Ball, 1993). Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, που σήμερα θεωρείται «φυσική» και «αυτονόητη» προϋποθέτει την παραδοχή ότι η εργασία δεν αποτελεί κοινωνικό αγαθό, αλλά προϊόν προς πώληση ή παρεχόμενη υπηρεσία. Επίσης προϋποθέτει την παραδοχή ότι η εκπαίδευση αποσκοπεί στη δημιουργία εκροών προς όφελος της αγοράς και όχι πολιτών προς όφελος της κοινωνίας. «Υπάρχει σίγουρα χώρος για την αγορά στο πανεπιστήμιο, αλλά η αγορά πρέπει να μείνει στη θέση της. Το κρίσιμο ερώτημα είναι πώς να τραβήξουμε και πώς να διαχειριστούμε τη διαχωριστική γραμμή» (Engell & Dangerfield , 2005). Υπάρχει επίσης και η κλασική αντιστοίχιση του πτυχίου με το επάγγελμα, η οποία βρίσκει οπαδούς από διαφορετικούς χώρους με διαφορετική αντίληψη. Άλλοι υποστηρίζοντας την αδυναμία εύρεσης εργασίας στο πεδίο των κλασικών σπουδών ενισχύουν το επιχείρημα για τη στροφή προς τις θετικές επιστήμες, άλλοι εντοπίζοντας την αδυναμία του κράτους να δημιουργήσει θέσεις εργασίας για τους αποφοίτους των Πανεπιστημίων. Η πρόβλεψη για τη δυνατότητα απορρόφησης των αποφοίτων στην αγορά εργασίας έχει περιορισμένο χρονικό ορίζοντα. Έτσι επαγγέλματα που μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο έχουν ταχύτερη επαγγελματική αποκατάσταση σε ένα ευμετάβλητο οικονομικά και πολιτικά περιβάλλον σύντομα μπορεί να μην έχουν την ίδια ζήτηση.

Η διάκριση των επιστημών με βάση το αντίκρισμα στην αγορά εργασίας η αποδοχή ότι το Πανεπιστήμιο οφείλει να υπακούει στις επιταγές της, ότι η εκπαίδευση γενικά οφείλει να προετοιμάζει για την αγορά εργασίας προϋποθέτει την παραδοχή ότι τα κοινωνικά ζητήματα είναι λυμένα, και απλά βρισκόμαστε σε μια περίοδο όπου απαιτούνται ρυθμίσεις μέσω ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών, όπου η κοινωνική οργάνωση θα μπορούσε ιδανικά να ρυθμιστεί με τον ίδιο τρόπο που ρυθμίζεται η αγορά. Η οικονομική κρίση, η περιβαλλοντική επιβάρυνση του πλανήτη, η φτώχεια, οι κοινωνικές ανισότητες, οι διακρίσεις, η εγκληματικότητα, η περιθωριοποίηση, η ανεργία, η υποβάθμιση της υγείας αποτελούν στοιχεία που δεν συνηγορούν σε εύκρατη κράση. Η έκρηξη της τεχνολογίας, ο θαυμαστός καινούργιος κόσμος της επικοινωνίας, η βιοτεχνολογία, η ρομποτική μπορεί να ώθησαν το ανθρώπινο είδος σε ένα υψηλότερο επίπεδο γνώσης και κατανόησης της φύσης και της λειτουργίας της, ωστόσο οι υπηρεσίες στο επίπεδο της κοινωνικής οργάνωσης δεν εμφανίζουν την ίδια θετική συνάφεια. Η εξειδίκευση και η τεχνογνωσία είναι προϊόντα μετάδοσης υπαρχουσών γνώσεων. Η κριτική σκέψη, ο αναστοχασμός, η δημιουργική και αποκλίνουσα νόηση, οι κοινωνικές δεξιότητες και η ικανότητα επικοινωνίας, ικανότητες που στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον της παροχής υπηρεσιών μέσω της επικοινωνίας, θεωρούνται απαραίτητα προσόντα ή δεξιότητες καλλιεργούνται μέσα από το περιεχόμενο των ανθρωπιστικών σπουδών. Η ικανότητα κριτικής σκέψης δεν διδάσκεται μέσω ενός ποσοτικού και μετρήσιμου εργαλείου, αλλά αποτελεί μια εσωτερική και επίπονη αναζήτηση, αυτό που είναι κοινώς γνωστή ως παιδεία. Σε ένα πολυπολιτισμικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπου όχι μόνο η επίλυση, αλλά κυρίως η πρόβλεψη των προβλημάτων και οι πρακτικές που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αποφυγή τους αποτελούν το βασικό μέλημα της επιχειρηματικής δραστηριότητας, η παρουσία των

ανθρωπιστικών σπουδών μέσα σε όλα τα επιστημονικά πεδία μοιάζει επιτακτική. Δεν είναι η συμμόρφωση και η αναπαραγωγή προτύπων εκείνη που γεννά τις ιδέες. «*Ο ιδρυτής της Apple κατά την παρουσίαση του iPad 2 είπε τα εξής: «Είναι στο DNA της Apple το να μην αρκεί από μόνη της η τεχνολογία – είναι το πάντρεμα της τεχνολογίας με τις ελευθέριες τέχνες, με τις ανθρωπιστικές επιστήμες αυτό το οποίο μας δίνει το αποτέλεσμα που κάνει την καρδιά μας να σκιρτά,»*(http://edujob.gr/arthrografia/anthrwpistikes-spoudes-kai-epaggelmatikh apokatastash).

Οι θιασώτες της άποψης ότι οι θετικές επιστήμες είναι σε θέση να επιλύσουν πολλά και σημαντικά θέματα της ανθρώπινης ύπαρξης και να ικανοποιήσουν (αλλά και να δημιουργήσουν) ένα πλήθος αναγκών θα πρέπει να βρουν ταυτόχρονα και τις ανάλογες απαντήσεις για την έκρηξη του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, την τρομοκρατία, την έκρηξη βίας, τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, το δουλεμπόριο και την παράνομη μετακίνηση προϊόντων και υπηρεσιών, την παιδική εκμετάλλευση κ.ά. Σε τούτα μήτε η βιοτεχνολογία, μηδέ ο καταναλωτισμός μπορούν να δώσουν απαντήσεις ή λύσεις. Έτσι εμφανίζεται αδύναμο το δίλημμα περί κατάταξης των επιστημών, καθώς και για το ρόλο και τη σημασία τους. Στα κοινωνικά προβλήματα ο ρόλος της εκπαίδευσης αποτελεί κομβικό σημείο. Το Πανεπιστήμιο προετοιμάζει επιστήμονες να υπηρετήσουν την κοινωνία, την επιστήμη και τον άνθρωπο. Κι εδώ ανακύπτει το ζήτημα της ηθικής. Η ηθική, έννοια η οποία είναι φορτισμένη με ένα πλήθος προσδιορισμών που διαφοροποιείται χρονικά και πολιτισμικά, αναφέρεται κυρίως σε ένα σύστημα άγραφων νόμων σε ένα σύστημα που ξεπερνά το ατομικό συμφέρον και οδηγεί στην εσωτερική αναζήτηση της διάκρισης του καλού και του κακού. Από τα «Ηθικά Νικομάχεια» του Αριστοτέλη, μέχρι και σήμερα την εποχή της βιοτεχνολογίας, ηθικά θέματα όπως η προστασία των προσωπικών δεδομένων, η εκμετάλλευση των αναπτυσσόμενων χωρών, η εκμετάλλευση της ανθρώπινης εργασίας και αξίας, αποτελούν ζητήματα που άπτονται της ηθικής και όχι της τεχνογνωσίας.

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα προϊόντα των διαδικασιών διαμόρφωσης των εθνικών κρατών (Green , 2010) αποτέλεσαν τον πυλώνα για την διάδοση, αναπαραγωγή και εμπέδωση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η αντίληψη σήμερα του εθνικού χαρακτήρα τόσο της εκπαίδευσης, όσο και της οικονομίας έχουν διαφοροποιηθεί δραματικά, με τα εθνικά κράτη να συμμετέχουν σε υπερεθνικούς σχηματισμούς και την οικονομία να χαρακτηρίζεται ως παγκοσμιοποιημένη. Ωστόσο τουλάχιστον για τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες η πολιτική οργάνωση στα πλαίσια του δημοκρατικού πολιτεύματος αποτέλεσε το διαφοροποιητικό στοιχείο, εκείνο δηλαδή που οδήγησε στην διαμόρφωση του πολιτικού ιδεώδους της ανάπτυξης και της κοινωνικής ευημερίας, προσδίδοντας στοιχείο ταυτότητας του δυτικού κόσμου.

Στα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα το σύνολο των γνώσεων και των ιδεωδών η πρακτική και η επιστημονική μέθοδος αποτυπώνονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και κατ' επέκταση στα σχολικά εγχειρίδια. *Η σχολική γνώση πραγματώνεται και μεταδίδεται κυρίως μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων* (Goodlad & Su, 1996). Το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων εναρμονίζεται με τους γενικούς σκοπούς και στόχους έτσι όπως διατυπώνονται μέσω της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, η οποία με τη σειρά της εκφράζει το ιδεολογικό πλαίσιο της εξουσίας. Για την περίπτωση της Ελλάδας, τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) του ελληνικού δημοτικού σχολείου που καταρτίστηκαν το 2002, εκφράζουν τις γενικές αρχές της ελληνικής εκπαίδευσης. « *Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. Με την εκπαίδευση επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία*

προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον» (Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών, τ. Α: 2002). Τούτες οι γενικές αρχές βρίσκονται σε εναρμόνιση με τους βασικό και τους επιμέρους σκοπούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως αποτυπώνονται στο ν. 1566/1985 στο πρώτο άρθρο όπου :«*Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.*» ενώ στη συνέχεια εξειδικεύεται σε επιμέρους σκοπούς όπως: α) *Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες,. β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. γ) Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας. δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό. ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό*».

Το πνεύμα του νόμου είναι εναρμονισμένο με το πνεύμα του ουμανισμού, προσανατολισμένο στην ολόπλευρη αγωγή του ανθρώπου ατομικά, και συλλογικά στη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη. Μήτε η γνώση μηδέ η αγορά εργασίας αποτελούν προτεραιότητες. Η κριτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι συστάσεις από τους υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως η τελευταία έκθεση του ΟΟΣΑ, που χαρακτηρίζει το σύστημά μας ως αναχρονιστικό, θα είχε ενδιαφέρον να ανοίξει εκ νέου τη συζήτηση για το αν η εκπαίδευση προετοιμάζει πολίτες ή προϊόντα. Από την άλλη δεν είμαστε υποχρεωμένοι να επιλέξουμε είτε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προάγει το κέρδος είτε ένα μοντέλο που προάγει την αγωγή καλών πολιτών (Nussbaum, 2013). Έτσι η ουσία της συζήτησης μοιάζει να μετατοπίζεται στο χώρο της οικονομίας και σε βραχυπρόθεσμους σχεδιασμούς. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η δομή κι η αποτελεσματικότητά του αποτελούν αντικείμενο κριτικής και αμφισβήτησης σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Η αμφισβήτηση έγκειται κυρίως σε όρους αποτελεσματικότητας, μέτρησης και σύγκρισης με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως για παράδειγμα η συχνή αναφορά την τελευταία δεκαετία στην θέση της Ελλάδας στο διαγωνισμό PISA, διαγωνισμός- προϊόν του ΟΟΣΑ, ενός υπερεθνικού οργανισμού οικονομικής ταυτότητας. Από την τελευταία έκθεση διαβάζουμε ότι: «*Η Ελλάδα υστερεί πολλών χωρών του ΟΟΣΑ όσον αφορά τις επιδόσεις της στο διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών (PISA), συμπεριλαμβανομένων χωρών με όμοια ή χαμηλότερα επίπεδα δαπανών ανά μαθητή καθώς και χώρες με όμοια και χαμηλότερα επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της προηγούμενης δεκαετίας, ορισμένες χώρες με ίδιο ή μικρότερο ποσοστό δαπανών ανά μαθητή στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν σημειώσει σημαντική πρόοδο, ενώ η επίδοση της Ελλάδας στο πρόγραμμα PISA έχει βελτιωθεί με πολύ βραδύτερο ρυθμό*» (ΟΟΣΑ, 2011). Η δημοσίευση αυτών των εκθέσεων καλλιεργεί στην κοινωνία την αντίληψη της αποτυχίας και προετοιμάζει το έδαφος για την αποδοχή μεταρρυθμίσεων, οι οποίες προβάλλονται ως πανάκεια.

Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει να βάλλεται εκ των έσω, όταν από την μια μεριά η στοχοθεσία του εστιάζει *στις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας* και από την άλλη κατατάσσεται σε χαμηλή θέση στην κατάταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων στην κλίμακα μέτρησης του προγράμματος, PISA. Βρισκόμαστε μπροστά σε ένα δίλημμα το οποίο είναι τεχνητό και στην βάση του ανύπαρκτο. Αν θεωρήσουμε υπαρκτό το δίλημμα θα πρέπει να αποδεχτούμε ότι η στοχοθεσία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι λανθασμένη, ή

προσανατολισμένη σε λάθος κατεύθυνση. Κατά συνέπεια θα πρέπει να επιλέξουμε ένα άλλο μοντέλο το οποίο θα είναι προσανατολισμένο σε διαφορετικό αξιακό σύστημα και πρότυπο, αποδεχόμενοι επιπλέον ως μέτρο σύγκρισης την κατάταξη των συστημάτων με τους δείκτες του ΟΟΣΑ. Αντλώντας στοιχεία από την παραπάνω έκθεση για την ελληνική εκπαίδευση, «*Η Ελλάδα παραμένει ένα από τα πιο συγκεντρωτικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, καθώς άλλες χώρες έχουν προχωρήσει δυναμικά στην αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, την αύξηση της ευελιξίας και της ανταπόκρισης των σχολείων*» , ενώ από την πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκή Επιτροπής για τους μισθούς των εκπαιδευτικών (Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2012/13) αναγνωρίζεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι από τους χαμηλότερα αμειβόμενους σε σχέση με τους περισσότερους ευρωπαίους συναδέλφους τους και μάλιστα επισημαίνεται ότι «τη σημαντικότερη μείωση των βασικών μισθών των εκπαιδευτικών σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σημειώθηκε στην Ελλάδα το διάστημα 2009-2013 της τάξης του 40%». Τούτοι οι οικονομικοί δείκτες θα μπορούσαν να ερμηνευτούν πολλαπλώς, και να προσδώσουν μια διαφορετική διάσταση στους όρους ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και να οδηγήσουν σε προβληματισμό για την σημασία που προσδίδεται στον εκπαιδευτικό και το έργο του.

Συχνή είναι επίσης και η αμφισβήτηση των προγραμμάτων και των διαγωνισμών PISA και άλλων ανάλογων που διεξάγονται σε διεθνές επίπεδο, ως προς το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις, αμφισβήτηση που τις περισσότερες φορές αναλώνεται σε ένα δικανικό διάλογο, μεταξύ κατήγορου και υπεράσπισης. Η «φυσικοποίηση» των ιδεολογιών, δομικό χαρακτηριστικό της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Fairclough, 1995) θα μας βοηθούσε εδώ να θέσουμε ορισμένους προβληματισμούς για τον τρόπο που διαμορφώνεται η «κοινή γνώμη» και η «απαίτηση της κοινωνίας», αντιλήψεις οι οποίες δεν αμφισβητούνται αφού παρουσιάζονται ως τεκμηριωμένες με μοναδικό επιχείρημα την κατάταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων κατά PISA. Έχει επιπλέον ενδιαφέρον να εστιάσουμε την προσοχή μας στην αλλαγή του εννοιολογικού πλαισίου αναφέροντας χαρακτηριστικά απόσπασμα της έκθεσης του ΟΟΣΑ για τα στελέχη της εκπαίδευσης ότι «*το Υπουργείο πρέπει να εντατικοποιήσει την επαγγελματική εξέλιξη των διευθυντών σχολείων και των εκπαιδευτικών καθώς και άλλων πρωτοβουλιών προκειμένου να επιτύχει αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη παροχή υπηρεσιών*» (ΟΟΣΑ, 2011). Η εκπαίδευση από δημόσιο αγαθό αποδίδεται εννοιολογικά ως παροχή υπηρεσιών με παρόχους, που δεν διευκρινίζεται ακριβώς η ταυτότητά τους, και καταναλωτές εκπαιδευτικού προϊόντος.

Από την άλλη και παρά τις αντιστάσεις που είναι δυνατόν ένα εκπαιδευτικό σύστημα να προβάλλει, υπάρχουν ορισμένες δεσμεύσεις και υποχρεώσεις στις οποίες οφείλει να πειθαρχήσει. Παρά το γεγονός ότι στη Λισσαβώνα το 2000 τέθηκαν οι στρατηγικοί στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, ωστόσο η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μόλις 2 χρόνια αργότερα εκφράζει τις δυσκολίες εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου «βασικές δεξιότητες». «*Επί του παρόντος σε ολόκληρη την ΕΕ δεν υπάρχει κοινή άποψη ως προς τι είναι οι βασικές δεξιότητες και ποια πεδία πρέπει να καλύπτουν. Για πολλούς η λέξη βασικός αναφέρεται στην ικανότητα αριθμητικής και ανάγνωσης. Για άλλους η λέξη δεξιότητες είναι στενότερη από τις ικανότητες και δεν καλύπτει συμπεριφορές ικανότητες και γνώσεις. Ωστόσο όλες αυτές οι πτυχές χρειάζεται να ληφθούν υπόψη για τη δια βίου μάθηση, όπως επίσης και η ποικιλία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και η κουλτούρα τους. Οι δεξιότητες για την κοινωνία της γνώσης χρειάζεται να οριστούν με βάση τις ανάγκες που προβλέπονται μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα συμπεριλαμβάνοντας όχι μόνο τις θεμελιώδεις ικανότητες αριθμητικής ανάγνωσης και γραφής, αλλά και τις βασικές δεξιότητες στις επιστήμες, τις ξένες γλώσσες τη χρήση των ΤΠΕ και της τεχνολογίας, τη μεθοδολογία για την απόκτηση γνώσεων, τις κοινωνικές δεξιότητες, το επιχειρηματικό πνεύμα και τη γενική παιδεία όπως την ονομάζουμε.* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002). Οπωσδήποτε οι θέσεις αυτές είναι και ρεαλιστικές και δόκιμες, ωστόσο το σύστημα κατάταξης των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν μετράει και δεν αξιολογεί την γνώση για παράδειγμα ξένων γλωσσών, ή τις

κοινωνικές δεξιότητες, αλλά ούτε και το επιχειρηματικό πνεύμα. Η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων καθώς και η γνώση των φυσικών επιστημών δύσκολα θα μπορούσαν να συνδεθούν με τους παραπάνω επιμέρους στόχους.

Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δέχεται πιέσεις είτε για τον συγκεντρωτικό του χαρακτήρα είτε για την «αποτυχία» του έναντι άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων η συγκυρία είναι ιδιαίτερα βαρύνουσα. Κάτω από την πίεση της οικονομικής κρίσης και της αναγωγής όλων των λειτουργιών του κράτους σε αυτήν καλείται να αναζητήσει την ταυτότητά του. Η αδράνεια ως μηχανισμός δεν φαίνεται να λειτουργεί, αλλά και οι επιμέρους και οργανικά ασύνδετες με το σύνολο της εκπαίδευσης μεταρρυθμίσεις, επίσης δεν οδηγούν σε αποτέλεσμα. Συχνά τα εκπαιδευτικά θέματα περιορίζονται στο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή ακολουθούν μια επικοινωνιακή μέθοδο εντοπισμού των προβλημάτων χωρίς ωστόσο να προβάλλονται βιώσιμες λύσεις με ολιστική προσέγγιση. Οποιοδήποτε σύστημα δεν εξελίσσεται έχει πολλές πιθανότητες να ξεπεραστεί από την πραγματικότητα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η εκπαίδευση οφείλει κάθε φορά να ακολουθεί τις επιταγές της πολιτικής και της οικονομίας. Η ελληνική εκπαίδευση δεν έχει ανάγκη από μεταρρύθμιση, αλλά περισσότερο από έναν νέο ιδεολογικό κορμό, προσανατολισμένο στο μέλλον των νέων τεχνολογιών, της σύγχρονης γνώσης, στις βασικές αρχές της δημοκρατίας και της κοινωνικής ισότητας. Το σχολείο εξακολουθεί να υποστηρίζει μηχανισμούς που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο τους. Δεν είναι η στοχοθεσία εκείνη που ευθύνεται για τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες του ελληνικού σχολείου, αλλά μια ολιστική προσέγγιση της μεθόδου και των πρακτικών που θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν το ρόλο και τη δυναμική της δημόσιας εκπαίδευσης. Υποχρηματοδότηση, ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και υποστήριξη, προσκόλληση σε ένα εξεταστικό σύστημα που απομακρύνει τους νέους ανθρώπους από τη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων. Τα έργα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας δεν αποτελούν αντικείμενο εξέτασης, αλλά μελέτης, διαμόρφωσης προσωπικότητας, διαμόρφωσης αυτού που αποτελεί το βασικό σκοπό της ελληνικής εκπαίδευσης, τη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Η σχολική γνώση, τα αναλυτικά προγράμματα και η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνονται κάθε εποχή ανάλογα με το πολιτικό, κοινωνικό, ιστορικό και οικονομικό συγκείμενο. Η εποχή της μετανεωτερικότητας, εποχή της έκρηξης των τεχνολογιών, της μετάβασης από το εθνικό στο υπερεθνικό, της μετάθεσης του κέντρου βάρους στον οικονομικό τομέα, η εκπαίδευση δέχεται πιέσεις από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες. Πιέσεις οι οποίες μεταθέτουν τον άλλοτε ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της, σε επιχειρηματική δραστηριότητα. Ωστόσο η εξέλιξη, η εναρμόνιση και η προετοιμασία της νέας γενιάς για το σύγχρονο κόσμο αποτελεί οπωσδήποτε πρωταρχικό μέλημα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν είναι λοιπόν θέμα διάκρισης ή επιλογής των ανθρωπιστικών και των θετικών επιστημών σήμερα. Εκείνο που προέχει είναι η διάχυση του περιεχομένου των ανθρωπιστικών σπουδών σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Η θεώρηση της επιστήμης έξω από τον άνθρωπο και την ευημερία του, με μοναδικό σκοπό την εξασφάλιση του κέρδους οδηγεί σε αδιέξοδο. Η θεώρηση της εξασφάλισης της εργασίας με οποιοδήποτε κόστος ανήκει στη σφαίρα του αμοραλισμού.

Η πολιτειότητα, για την οποία γίνεται πολύς λόγος σήμερα, δεν είναι παρά η επιστροφή στις βασικές δημοκρατικές παραδοχές του πολίτη που έχει δικαιώματα και συμμετέχει εντός μια οργανωμένης πολιτείας, και όχι μιας οργανωμένης αγοράς. Η παιδεία δεν έχει εργαλειακό ή χρονικά πεπερασμένο χαρακτήρα. Αν οι αγορές σήμερα επιβάλλουν την 'παραγωγή' μέσω των πιέσεων που ασκούνται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς εργαζομένων με συγκεκριμένες προδιαγραφές, αναρωτιόμαστε τι θα γίνει το πλήθος των εξειδικευμένων σε μια μεταστροφή του προσανατολισμού των αγορών. Η δια βίου μάθηση είναι στάση ζωής με ιδιαίτερα δημιουργικά χαρακτηριστικά, διαδικασία η οποία εναρμονίζεται και με τις ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου. Αν χρησιμοποιείται ως μέσο

στον αγώνα για επιβίωση σε μια δαρβίνεια θεώρηση του κόσμου, όπου ο καλύτερα προσαρμοσμένος επιβιώνει, τότε έχουμε αποδεχτεί και την παραχώρηση των πολιτικών και δημοκρατικών μας αρχών για καθαρά ωφελιμιστικούς λόγους. Αν το περιεχόμενο των ανθρωπιστικών σπουδών θεωρείται αναχρονιστικό ή ξεπερασμένο θα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να προταθεί το μοντέλο που θα το αντικαταστήσει, όπως ενδιαφέρουσα θα είναι και η επιχειρηματολογία για τον περιορισμό τους. Το δίλημμα ανθρωπιστικές ή θετικές επιστήμες ουσιαστικά είναι ανυπόστατο. Η διάχυση των ανθρωπιστικών σπουδών σε όλα τα επιστημονικά πεδία συνάδει με την παραδοχή των δημοκρατικών ιδεωδών. Σε έναν θαυμαστό καινούργιο κόσμο, των κόσμο των ΜΜΕ, της τεχνολογίας και της ταχύτητας , εξακολουθεί

«Κατά βάθος ο υλικός κόσμος είναι απλώς ένας σωρός από υλικά. Θα εξαρτηθεί από το αν είμαστε καλοί ή κακοί αρχιτέκτονες το τελικό αποτέλεσμα. Ο Παράδεισος ή η Κόλαση που θα χτίσουμε. Εάν η ποίηση παρέχει μια διαβεβαίωση και δη στους καιρούς τους durftiger(πενιχρούς) είναι ακριβώς αυτή: ότι η μοίρα μας παρ' όλ' αυτά βρίσκεται στα χέρια μας.» (Οδυσσέας Ελύτης, 1979).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ball, Stephen J.(1993). "*British Education markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA*" In: Journal of sociology of education, 14(1).
Engell J. & Dangerfield A. (2005) Liberal Education, Saving Higher Education in the Age of Money (University of Virginia Press).
European Commission (2013), Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2012/13 p.12
Fairclough, N.,(1995) Critical Discourse Analysis, (London, Longman)
Goodlad, J.I. and Zhixin Su (1996) Organization of the curriculum. Στο Jackson, http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (προσπελάστηκε 22/6/2014).
Green A. (2010) Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους, (Αθήνα εκδ. Gutenberg).
European Council (23 and 24 march 2000) Lisbon Presidency Conclusions 2000
Mapping the Future (2013) : The Teaching of the Arts and Humanities at Harvard College
Nussbaum M., (2013) Όχι για το κέρδος, Οι ανθρωπιστικές σπουδές προάγουν τη δημοκρατία (Αθήνα, εκδ. Κριτική).
Ph.W. (ed) (1996). Handbook of Research on Curriculum. N. York: Simon & Schuster Macmillan and Prentice Hall International.
University of Oxford (2013) Humanities Graduates and the British Economy: The Hidden Impact July 2013.
Ελύτης Οδυσσέας (1979) Λόγος στην Ακαδημία της Στοκχόλμης", κατά την τελετή απονομής του βραβείου Νόμπελ Λογοτεχνίας στις 8/12/1979 (εκφωνήθηκε στα γαλλικά - μετάφραση Ν. Κουτούζη).
Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002) Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010
Κιντή, Β. (2010). *Ο φτωχός συγγενής. Έχουν αξία οι ανθρωπιστικές σπουδές σήμερα;* (Το Βήμα, 8/10/2010).
Ματθαίου, Δ. (2007) *Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές-μια συγκριτική θεώρηση*. Στο: Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ.13
ΟΟΣΑ (2011) «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα».

Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΣΤΗ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ: ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ

Ιωάννης Φύκαρης
Επίκουρος Καθηγητής
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
email: ifykaris@cc.uoi.gr

Πολυξένη ΜΗΤΣΗ
Εκπαιδευτικός ΠΕ, Med
Πανεπιστήμιο Αθηνών
email: pollymitsi@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Η Διδακτική, ως κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα θεωριών διδακτικής πράξης που αντικατοπτρίζει τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες της κάθε εποχής και διαμορφώνει τόσο το θεωρητικό υποστηρικτικό υπόβαθρο της όσο και την εφαρμοστική λειτουργικότητά της. Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει τη διαχρονική εξελικτικότητά της από την παραδοσιακή της θεώρηση στην προοπτική της διαμορφωτικής πλαισίωσης της σύγχρονης αναγκαιότητας, ύπαρξης και αξιοποίησης διαφοροποιημένων διδακτικών τάσεων και προοπτικών. Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται η παρούσα εισήγηση επιδιώκοντας να αναδείξει τη διαχρονική εξελικτική διαμόρφωση της Διδακτικής, στην προσπάθεια προσέγγισης των διδακτικών απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας. Για την επίτευξη αυτή χρησιμοποιείται η ερμηνευτική μέθοδος προσέγγισης των θεωρητικών και δομικών περιεχομένων της Διδακτικής, όπως αναδείχθηκαν στο κύλισμα του χρόνου και έφτασαν στη σύγχρονη διαμόρφωση των αναγκών της αλλά και των τρόπων επίλυσης των αναγκών αυτών.
Λέξεις κλειδιά: Διδακτική, παραδοσιακή, νεωτερική, μετανεωτερική.

ABSTRACT
Teaching, as a branch of pedagogy includes a wide range of teaching theories that reflects the socio-cultural conditions of each period and shapes both the supporting theoretical background and the functionality.This element shows the timeless evolution from the traditional view in perspective of formative framework of modern necessity, the existence and use of trends and perspectives of Differentiated Teaching. The direction of the present paper is to highlight the timeless evolutionary Teaching effects in the way of approaching Teaching requirements in the modern society. Achieving this we use the interpretive approach on theoretical methods and constructional contents of Teaching, as highlighted during the centuries and reached the modern need for interchangeability in Teaching.
Key words: Teaching, traditional, modernist, postmodern.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ
Οι εκάστοτε διαμορφωθείσες αλλαγές της κοινωνικής πραγματικότητας αναδεικνύουν τη Διδακτική σε επιστημονικό κλάδο του οποίου αντικείμενο είναι η συνεχής αναζήτηση επιστημονικής προσέγγισης του κοινωνικού φαινομένου της διδασκαλίας, με την πολυσυνθετότητα και πολυεστιτικότητά της, προς την ικανοποίηση της διαρκώς εξελισσόμενης κοινωνικής προοπτικής (Φύκαρης, 2010). Στη βάση αυτή η διδακτική επιθυμεί να συνενώσει τη θεωρητική υποστήριξη με την εφαρμοστική λειτουργικότητα της διδασκαλίας και να μεσολαβήσει μεταξύ του παρόντος χρόνου και του μέλλοντος, στοχεύοντας στην πολυεπίπεδη ανάπτυξη του σύγχρονου «ανώριμου» κοινωνικού ατόμου προς τη διαμόρφωση μιας κοινωνικής προσωπικότητας, που θα στοχεύσει στην ανάδειξη μιας νέας κοινωνικής προοπτικής (Ματσαγγούρας, 2011).

Στη βάση των προλεχθέντων σκοπό της παρούσας εισήγησης δεν αποτελεί η παρουσίαση μεθόδων ή άλλων διαχρονικά εξελισσόμενων στοιχείων της Διδακτικής, αλλά η νοηματοδότηση της αλλαγής της και η ανάδειξη του δομικού πυρήνα που συντέλεσε στην εξελικτική διαμόρφωση του μετανεωτερικού προφίλ της Διδακτικής.

Οι απαρχές της εννοιολογικής προσέγγισης του όρου «Διδακτική» συνιστούν τη διακριτική οριοθέτηση μεταξύ «γενικής διδακτικής», που αφορά τους γενικούς κανόνες για

τη σωστή χρήση των αντικειμένων μάθησης και της «ειδικής διδακτικής» των επιμέρους μαθημάτων (Παπαγεωργίου, 1982). Διαχρονικά διευκρινίστηκε ότι η Διδακτική είναι λειτουργικά ενταγμένη στο χώρο της Σχολικής Παιδαγωγικής (Χατζηδήμου, 2007) και έχει ως αντικείμενό της τους σκοπούς, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τις αρχές της διδασκαλίας (Φράγκος, 1993). Από ερμηνευτική άποψη η Διδακτική ταυτίζεται με την αναζήτηση των μορφωτικών αγαθών, ενώ από την εμπειρικο-αναλυτική άποψη επιδιώκει να ανακαλύψει τους τρόπους επίτευξης των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων. Η Διδακτική ως επιστημονικός κλάδος με διακριτό αντικείμενο και επιστημονική μέθοδο διαθέτει περιγραφικό και ρυθμιστικό-κανονιστικό χαρακτήρα (Φύκαρης, 2014).

Αξιοποιώντας την προδιαγραφείσασα προοπτική η Διδακτική ορίστηκε ως ο κλάδος των επιστημών της αγωγής που ασχολείται συστηματικά με τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας. Στη θεωρητική της διάσταση η Διδακτική μελετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παραδοχές και τις κοινωνικοπολιτισμικές συνεπαγωγές της διδακτικής πράξης. Στην πρακτική της δε διάσταση διερευνά τις προϋποθέσεις, τους παράγοντες, τις διαδικασίες, τις τεχνικές και τα μέσα οργάνωσης, διεξαγωγής και αξιολόγησης της διδακτικής πράξης (Ματσαγγούρας, 2011).

2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ

Η διαχρονική εξέλιξη της Διδακτικής δυναμικά μπορεί να ενταχθεί σε τρεις χρονικές περιόδους καθοριστικής σημασίας για την πορεία και καθιέρωσής της ως επιστημονικού κλάδου.

Η πρώτη αφορά την «προεπιστημονική περίοδο», που χρονικά οριοθετείται από τον 18ο αι. π.Χ. με τη δημιουργία των πρώτων σχολείων στη Μεσοποταμία ως και την ύστερη εποχή του Μεσαίωνα, όπου καταδεικνύεται η αρχική προσπάθεια χρήσης συστηματοποιημένων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας και τήρησης της πειθαρχίας.

Η δεύτερη περίοδος οριοθετείται από τις αρχές του 17ου αι. μ.Χ. και ως τις αρχές του 20ου αιώνα, οπότε η Διδακτική διανύει την πρωτοεπιστημονική περίοδο όπου διαφαίνονται οι πρωτόλειες προσπάθειες συστηματοποίησης συγκεκριμένου κλάδου θεωρητικών αρχών οργάνωσης του περιεχομένου και της διαδικασίας της διδασκαλίας. Στην περίοδο αυτή συγκαταλέγονται τα έργα των Κομένιου, ο οποίος θεωρείται ο ιδρυτής της Διδακτικής, Ρουσσώ, Pestalozzi και Fröbel οι οποίοι μετέπειτα θα αναγνωριστούν ως οι πρόδρομοι των επιστημονικών διδακτικών εξελίξεων. Στα τέλη του 19ου αι. και στις αρχές του 20ου αι. ανήκει και το έργο του γερμανού φιλόσοφου και ψυχολόγου J.F. Herbart, ο οποίος επιχείρησε να δημιουργήσει μια επιστήμη του ανθρώπινου νου, ανάλογη με τις θετικές επιστήμες και να συνδυάσει την ψυχολογία με την ηθική μέσω ενός επεξεργασμένου συγκροτημένου συστήματος διδακτικής με διαρθρωμένη πορεία διδασκαλίας και παιδονομικά μέσα στήριξης της διδακτικής πράξης. Στα τέλη της πρωτοεπιστημονικής περιόδου διακρίνεται το έργο των εκπροσώπων του Νέου Σχολείου οι οποίοι διαμόρφωσαν μια διαφορετική οπτική γωνία θεώρησης της εκπαίδευσης μετατοπίζοντας την από τη δασκαλοκεντρική στην παιδοκεντρική προοπτικής της.

Η τρίτη περίοδος της Διδακτικής καταγράφεται ως «επιστημονική» και η έναρξή της τοποθετείται στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αι., οπότε και ενδυναμώνεται με την προοπτική που αναδεικνύει η ανάπτυξη διαφόρων σχολών διδακτικής σκέψης(Ματσαγγούρας, 2011:49-58), ως απόρροια των επιδράσεων των φιλοσοφικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών ρευμάτων. Στα πλαίσια αυτών των αλλαγών καταγράφεται μια εκτενής βιβλιογραφία, που εγγίζει τη επιστημονική διδακτική υποδομή, κυρίως στο γερμανόφωνο και αγγλόφωνο χώρο. Στην Ελλάδα από την εφαρμογή της αλληλοδιδακτικής μεθόδου, της Ερβαρτιανής διδακτικής και τις μετέπειτα έντονες επιδράσεις της ψυχολογίας της μάθησης και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης διαφαίνεται, την ίδια περίοδο, έντονα η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας και της θέσης της Διδακτικής, μέσα στο πολυεπίπεδο πλέγμα των επιστημονικών κλάδων της αγωγής (Ματσαγγούρας, 2011:21-71).

3. ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΠΟΥ ΣΥΝΕΒΑΛΑΝ ΣΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ

Οι σύγχρονες εξελίξεις τόσο στο χώρο των κοινωνιών όσο και της επιστήμης αλλά και της τεχνολογίας, έθεσαν νέα δεδομένα στην αντίληψη του κόσμου και προσέφεραν πληθώρα γνώσεων που πλέον αγγίζουν τα όρια της ανεξέλεγκτης παραγωγής τους Στη βάση αυτή σκοπός των εναλλακτικών και διαφοροποιημένων μορφών διδασκαλίας είναι η μετασχηματοποίηση της αρχικής γνώσης του κάθε μαθητή και η διαμόρφωσή της σε μία εξελιγμένη μορφή αντίληψης του κόσμου (Hammersley & Woods, 1996). Οι βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις και πρακτικές της παραδοσιακής διδασκαλίας δυσχέραιναν την αναζήτηση σύγχρονων σχημάτων διδασκαλίας για την αποτελεσματικότερη οργάνωση και διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, ο τρόπος άσκησης του διδακτικού ενεργήματος, αλλά και οι ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές επιδιώξεις δίνουν έναν εκτενέστερο προσανατολισμό στη διδακτική διαδικασία στην προοπτική που διαμορφώνουν οι γνωσιολογικές αλλαγές, η τεχνολογική πρόοδος, η διαμόρφωση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών και η διαφοροποίηση της στοχοθεσίας και των επιδιώξεων της εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 2009).

3.1. ΓΝΩΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ

Η νέα γνώση πολλαπλασιάζεται με γεωμετρική πρόοδο, εφαρμόζεται αμεσότερα και καταφαίνεται σμίκρυνση του κύκλου της ζωής της (Θεοφιλίδης, 2009). Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, οι βασικές παραδοχές και τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της γνώσης αμφισβητούνται, ενώ η έμφαση αποδίδεται ολοένα και περισσότερο σε δεξιότητες που συνδέονται με την πολυεπίπεδη διαχείριση και πολυεστιακή μεθόδευση της αποκτηθείσας γνώσης και όχι με τη μονογραμμική μεθόδευση κατάκτηση της γνώσης για την επιβίωση. Από την άλλη πλευρά, αυτή η απομυθοποίηση της γνώσης, ο περιορισμός του ολισμού κατά την προσέγγισή της και η ανάθεση του θεωρητικού προβληματισμού στη δικαιοδοσία των ειδικών, διευκολύνουν τη προσβασιμότητα μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού σε αυτήν. Αυτό διευρύνει και τη δυνατότητα εμπλοκής τους σε ένα διαφοροποιημένο κοινωνικο-οικονομικό γίγνεσθαι, το οποίο προϋποθέτει την ανάδειξη εφαρμοσμένης γνώσης και έχει ως στόχο την ατομική και συνάμα τη συλλογική πρόοδο.

3.2. ΑΛΛΑΓΕΣ ΟΦΕΙΛΟΜΕΝΕΣ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΟΔΟ

Στον αιώνα της υπερ-επικοινωνιακής κοινωνίας (Kim, 2002: 145), καθοριστικής συμβολής είναι ο ρόλος των νέων τεχνολογιών (Δασκαλάκη, 2012), οι οποίες συμβάλλουν στη δυναμική εξέλιξη της διδασκαλίας (Depover, κ.α., 2010).

Ειδικότερα, οι ψηφιακές απεικονιστικές εκδοχές αποτελούν ενεργητικούς φορείς πολυαισθητηριακής δραστηριοποίησης του μαθητή στη διαδικασία εντοπισμού και κατανόησης της γνώσης. Βασική, ωστόσο, προϋπόθεση αποτελεί η επίτευξη της αντίληψης της μετάβασης από τη λογοκεντρικότητα στη διαφοροποιημένη αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών δυνατοτήτων στο ευρύτερο λειτουργικό πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας (Φύκαρης & Μήτση, 2013).

Στην ικανοποίηση της προοπτικής αυτής η μετανεωτερική διδακτική θεώρηση καλείται να διαμορφώσει ένα ευρύ άνοιγμα προς το κοινωνικό αλλά και το γνωσιακό γίγνεσθαι, ενώ ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνεται για τις νέες εξελίξεις και να τις εφαρμόζει ευέλικτα στην καθημερινή διδακτική του δραστηριοποίηση (Παγγέ & Κυριαζή, 2009). Ταυτόχρονα, η οπτικοποίηση των θεωρητικών αλλά και των αφηρημένων εννοιών, καθώς και ο επιτυχής συνδυασμός κινούμενης εικόνας και φαντασίας, ως αποτελεσματικού εργαλείου σύνθεσης και ανασύνθεσης του προβαλλόμενου νοήματος, καθιστούν αναγκαία την αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών δυνατοτήτων στη διδακτική διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθεί η πολυαισθητηριακή ενεργοποίηση των μαθητών (Φύκαρης, 2012).

3.3. ΟΙ ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στη σύγχρονη κοινωνία και ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης προϋποθέτει πολυποίκιλες αλλαγές που αφορούν ευρύτερες διαστάσεις του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι (Dietrich, 2006). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οι ατομικές, συνεργατικές και ομαδοκεντρικές μέθοδοι, τα σχέδια εργασίας, τα

παιχνίδια, καθώς και τα μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών έχουν στόχο να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες μιας τάξης μικτής δυναμικότητας σε επίπεδο γνώσεων, ενδιαφερόντων, εμπειριών και επιδόσεων (Νικολάου, 2005:314-343). Κατά τη διδακτική διαδικασία αναπτύσσεται τόσο η γλωσσική, λογικο-μαθηματική όσο και άλλοι τύποι νοημοσύνης των μαθητών: όπως η μουσική, χωρική, οπτική, κιναισθητική-σωματική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, συναισθηματική, φυσιογνωστική-οικολογική γεγονός που δημιουργεί ισχυρές προσδοκίες επίδοσης και αναδεικνύει τις κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, προσφέροντάς τους συναισθηματική ασφάλεια και θετική αυτοεκτίμηση (Φλουρής 2002).

Στο ανωτέρω πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται, καθώς καλείται να επιλύει άμεσα και ευέλικτα τα προβλήματα της καθημερινής διδακτικής πρακτικής και να αναπτύσσει στρατηγικές που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. Ο ρόλος του μετατρέπεται από αυτόν του «διεκπεραιωτή» ενός προγράμματος σε αυτό του «ερευνητή» και του «κριτικά στοχαζόμενο επαγγελματία» όπου έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει τις δυνατότητες των μαθητών του και να προσαρμόσει αντίστοιχα τη διδασκαλία, ακολουθώντας κατάλληλες στρατηγικές, στοχεύοντας στην κινητοποίηση όλων των μαθητών και στην ενθάρρυνσή τους προκειμένου να πειραματιστούν με διαφορετικές προσεγγίσεις μάθησης (Irvine & Armento, 2001: 9).

3.4. ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι σκοποί της εκπαίδευσης στοχεύουν στα κεκτημένα του πολιτισμού, αποκαλύπτοντας, ταυτόχρονα, την αυτοσυνείδηση της εποχής, τη στάση της προς την προγενέστερη πολιτισμική ανάπτυξη και τελική διαμόρφωση της ανθρωπότητας. Καθοριστικής σημασίας για την εκπαιδευτική σκοποθεσία είναι οι αντιλήψεις των ανθρώπων για το περιεχόμενο του αγαθού βίου, για τις θεμιτές κοινωνικές σχέσεις και τον βέλτιστο τύπο προσωπικότητας. Οι σκοποί της εκπαίδευσης εκφράζουν ευρύτερα κοινωνικά και ηθικά ιδεώδη. Αν πεμπτουσία της εκπαίδευσης είναι η σκοποκατευθυνόμενη διαδικασία καλλιέργειας, ανάπτυξης, βελτίωσης των ανθρώπων, τότε το ειλικρινές ενδιαφέρον για τη μόρφωση και η συνεπής παιδαγωγική δραστηριότητα οφείλουν να έρχονται σε ρήξη με όλες εκείνες τις «αντιπαιδαγωγικές», αλλοτριωτικές πλευρές της κοινωνικής ζωής που καταπιέζουν, εκμαυλίζουν και κονιορτοποιούν την ανθρώπινη προσωπικότητα. (Παυλίδης, 2006). «Η ομολογία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σκοπών, συνήθως σημαίνει ομολογία συγκεκριμένων ιδεωδών του βίου· οι αγώνες για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι αγώνες για θρησκευτικά, ιδεολογικά, ηθικά ή πολιτικά ιδεώδη» (Brezinka, 1992: 63-79).

Η παρεχόμενη εκπαίδευση θα πρέπει να ανταποκρίνεται επαρκώς στην ανάγκη προετοιμασίας των νέων του 21ου αιώνα και να ακολουθεί τις βασικές συνιστώσες της μεταγνώσης, της μάθησης του τρόπου που το άτομο ενεργεί, συμβιώνει, υπάρχει και αναπτύσσεται ώστε να οδηγηθούν στη μείζονα εκπαιδευτική επιδίωξη της δια βίου εκπαίδευσης (Bauman, 2011). Τα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα καθώς και η ίδια η σύνθεση της σύγχρονης κοινωνίας, επιβάλλουν ένα νέο συγκροτημένο ρόλο εκπαιδευτικού ο οποίος καλείται να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικές συνθήκες και τις σύγχρονες πολυεπίπεδες και πολυδιάστατες εκπαιδευτικές ανάγκες όπως άλλωστε αναφέρει και η Ευρωπαϊκή Ένωση στη *Λευκή Βίβλο* (*White Paper*) (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004, Καζαμίας, 1993: 53, MacGilchrist, 2004: 39)

Η διδακτική διαδικασία θα πρέπει να είναι επικεντρωμένη στον τρόπο μετάδοσης των βασικών δεξιοτήτων της συνεργασίας, της διαχείρισης πληροφοριών, της επίλυσης προβλημάτων, της λήψης αποφάσεων, της αυτογνωσίας, της ευέλικτης προσαρμογής και της ανάληψης πρωτοβουλιών σε συνδυασμό με την ικανότητα ανάληψης ατομικών ευθυνών (MacBeath, 2005:147-148). Οι τρεις διαστάσεις της εκπαίδευσης, η ηθική-πολιτισμική, η επιστημονική-τεχνολογική και η κοινωνική-οικονομική θα πρέπει να βρίσκονται σε συνάρτηση με τις αρχές, που απορρέουν από το περιεχόμενο της δια βίου εκπαίδευσης ως εναλλακτικής λύσης στις προκλήσεις των καιρών μας. Βασική αρχή είναι η αναγνώριση της ισοτιμίας μεταξύ γενικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης και η διατήρηση της

ποιότητας αυτών. Επίσης, η αρχή της ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και του οικονομικού και παραγωγικού κόσμου και η επίτευξη ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και απασχόλησης των δύο φύλων καθώς και όλων ομάδων τού πληθυσμού. Τέλος, είναι σημαντική η ενημέρωση των πολιτών σε θέματα ακαδημαϊκής και επαγγελματικής αναγνώρισης τίτλων σπουδών και παράλληλα η προαγωγή της συνεργασίας των μελών μιας κοινωνίας (Τριλιανός, 2001, σελ. 73).

Πρωταρχικός πυλώνας της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων αυτομόρφωσης καθώς εξασφαλίζει ένα σημαντικό ποσοστό βασικών γνώσεων και καθιστά την έννοια της δια βίου μάθησης από απλή διακήρυξη σε καθημερινή πρακτική. Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να στοχεύει στην ολοκληρωμένη προσωπικότητα του ατόμου, στην ομαλή κοινωνικοποίηση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν στην ατομική και κοινωνική εξέλιξη και πρόοδο. Η εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις επιταγές της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας επιδιώκει τόσο τη γνωσιολογική μόρφωση του ατόμου όσο και τη συναισθηματική και ηθική γεγονός που θα το καταστήσει οικονομικά παραγωγικό αλλά και ευέλικτο και ευπροσάρμοστο στις νέες συνθήκες. Κατά αυτό τον τρόπο ο μαθητής μετατρέπεται σε δρων συνυποκείμενο της διδασκαλίας, ανταποκρίνεται στη πολύπλοκη γνώση, αποκτά μεταγνωστικές δεξιότητες, νοηματοδοτείται η μαθησιακή του προσπάθεια και πληρούται ως άτομο αναδιαμορφώνοντας τη γνωστική του συγκρότηση (Θεοφιλίδης, 2009:97-107).

4. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ, ΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ

Ο σύγχρονος κόσμος διαμορφώνεται διαρκώς μέσα από μια διαδικασία πολυποίκιλων αλλαγών, όσον αφορά τις συνθήκες της ζωής και τις θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την ανάπτυξη (Jameson, 1994), την εξέλιξη και τη μάθηση του ανθρώπου οι οποίες οδηγούν στο πέρασμα από την παραδοσιακή στην εποχή της νεωτερικότητας (Harvey, 2007: 31-68) στη μετανεωτερικότητα (Harvey, 2007, Alexander, 1994:178) και επιφέρουν αλλαγή προοπτικής και στο χώρο της Διδακτικής (Giddens, 2001).

Στην παραδοσιακή αντίληψη της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός αποκτά καθοριστικό ρόλο. Είναι το δρων πρόσωπο, που εκτελεί υποδειγματική εργασία στην οποία διηγείται, περιγράφει, επιδεικνύει, επεξηγεί και απευθύνει ερωτήσεις σε αντίθεση με τον μαθητή που βρίσκεται σε παθητική κατάσταση (Κανάκης, 2001). Η παραδοσιακή διδακτική προάγει τη μαθησιακή ικανότητα με βάση κάποια υποδειγματικά γνωστικά μοντέλα. Η παραδοσιακή θεώρηση της διδακτικής είναι κατευθυντική και προσανατολισμένη στο αντικείμενο της διδασκαλίας ενώ στη μεταμοντέρνα εποχή παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές για ανάπτυξη ικανοτήτων προσέγγισης της γνώσης, κοινωνικών δεξιοτήτων, ατομικού προσανατολισμού και δράσης (Κοσσυβάκη, 2006). Ο κυριότερος στόχος της Διδακτικής της παραδοσιακής εποχής είναι ο εφοδιασμός των μαθητών με πληθώρα θεωρητικών γνώσεων, που θα ανασύρονται την κατάλληλη στιγμή και θα επιφέρουν, με τους κατάλληλους χειρισμούς, λύσεις στα μελλοντικά προβλήματα (Χρυσαφίδης, 2003). Τα περιεχόμενα διδασκαλίας, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της παραδοσιακής εποχής, είναι προσανατολισμένα στην ειδική αντικειμενική γνώση και στα διακριτά γνωστικά αντικείμενα με προκατασκευασμένη γνώση και διδακτέα ύλη (Κοσσυβάκη, 2006). Τα Αναλυτικά και Ωρολόγια προγράμματα παραμένουν αυστηρά δομημένα, ανελαστικά, απαιτητικά, διακρίνονται για την ομοιομορφία τους και απέχουν σημαντικά από τη φύση και τις σύγχρονες ανάγκες του παιδιού και της κοινωνίας (Χαραλάμπους, 2000). Στην παραδοσιακή διδασκαλία υφίσταται άμεση διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ τριών παραγόντων: του εκπαιδευτικού, του μαθητή και του διδακτικού αντικειμένου (το γνωστό «διδακτικό τρίγωνο»), μέσω ενός συστήματος μεθοδικών και προγραμματισμένων ενεργειών, αποσκοπώντας στη μάθηση. Υπερτονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος προετοιμάζει και διδάσκει το αντικείμενο και υποδηλώνεται ο εξαρτημένος ρόλος του μαθητή, ο οποίος δεν αναλαμβάνει καμία πρωτοβουλία. Ακολουθείται το δασκαλοκεντρικό μοντέλο και επιχειρείται η μεταβίβαση κοινωνικοπολιτικών αξιών, στάσεων και γνώσεων, δίχως να άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών αλλά θεωρείται apriori ότι συνιστούν

σημαντικά μελλοντικά εφόδια για την ομαλή προσαρμογή και επιβίωση (Ματσαγγούρας, 2011). Το διδακτικό εγχειρίδιο κατέχει εξέχουσα θέση στη διδακτική διαδικασία ενώ το πείραμα, η παρατήρηση και η έρευνα ως μέσα άντλησης πληροφοριών παραμένουν υποβαθμισμένα (Θεοφιλίδης, 2009). Στην παραδοσιακή διδασκαλία περιορίζεται η διαδικασία παροχής ευκαιριών για εμβάθυνση και διαμόρφωση μεταγνωστικών ικανοτήτων μάθησης και ο ρόλος του μαθητή περιορίζεται σε παθητικό δέκτη, αναμένει οδηγίες, χωρίς πρωτοβουλίες και αυτενέργεια ενώ ο ρόλος του συμμαθητή υποβαθμίζεται (Φλουρής, 2002). Η κύρια μέθοδος διδασκαλίας εξακολουθεί να είναι η μετωπική, με κυρίαρχο το ρόλο, το χρόνο και το λόγο του εκπαιδευτικού. Η διδασκαλία από μέσο γίνεται αυτοσκοπός και η μάθηση περιορίζεται στην μονοδρομική επικοινωνία δασκάλου - μαθητή (Θεοφιλίδης, 2009).

Στην εποχή της νεωτερικότητας στόχος της διδακτικής είναι η διαμόρφωση ενός ορθολογικού και αυτόνομου υποκειμένου, το οποίο θα αποκομίσει μέσω της συμμετοχής του στην εκπαιδευτικο-διδακτική διαδικασία ένα σύνολο γνώσεων, αξιών και ιδανικών ικανών να συμβάλουν στην προώθηση της ανθρώπινης εξέλιξης, της υλικής διαχειρισιμότητας, της κοινωνικής συναίνεσης και της ομαλής κοινωνικής συνοχής (Συριοπούλου-Δελλή, 2003:38). Όπως αναφέρει σχετικά η Κοσσυβάκη η Διδακτική του Αντικειμένου στη νεωτερική αντίληψη έχει χαρακτήρα δεσμευτικό, καθοδηγητικό και απόλυτα ελεγχόμενο, εν αντιθέσει με τη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου που εντάσσεται στο ελεύθερο, μαθητοκεντρικό στυλ διδασκαλίας και βασίζεται στη χειραφετική-επικοινωνιακή αντίληψη (Κοσσυβάκη, 2006: 33-45). Η Διδακτική του Αντικειμένου ακολουθεί εμφατικά τη λογική της μετάδοσης ποσότητας γνώσης, με βασικά χαρακτηριστικά την αποστήθιση και τον βερμπαλισμό, ενώ ακολουθούνται παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας που στοχεύουν στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, ενώ παραμελείται ή αγνοείται παντελώς η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του. Στο πλαίσιο της Διδακτικής του Αντικειμένου οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας επικεντρώνονται σε αντικειμενικούς στόχους, στον έλεγχο της επίδοσης σε προκαθορισμένους τομείς. Η έμφαση δίνεται στη μετάδοση της αντικειμενικής γνώσης στο λιγότερο δυνατό διδακτικό χρόνο με τα μεγαλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αυτά αποτυπώνεται στην αξιολογική διαδικασία (Κοσσυβάκη, 2006). Σύμφωνα με τη νεωτερική αντίληψη είναι κυρίαρχη η απεριόριστη πίστη στον ορθό λόγο και την ανθρώπινη λογική ως του μόνου οργάνου ανεύρεσης της αντικειμενικής πραγματικότητας, αλήθειας και της διαρκούς προόδου (Hall & Gieben, 2003:41-53), ενώ η μετανεωτερική αντίληψη υποστηρίζει ότι η γνώση διακρίνεται για το στοιχείο του εφήμερου, του κατακερματισμού, του χαοτικού και της ασυνέχειας, έχει πλουραλιστικό χαρακτήρα καθώς μεταβάλλεται διαρκώς από τους μετασχηματισμούς της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας (Harvey, 2007:76). Η γνώση στο νεωτερικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μεταδίδεται από τον εκπαιδευτικό μέσα από αυστηρά μεμονωμένα περιεχόμενα και τομείς γνώσης, που είναι άνισοι ως προς τη ισχύ, την σπουδαιότητα και έχουν περιορισμένη βιωσιμότητα (Bernstein, 1989:63-67).

Η σύγχρονη-μετανεωτερική θεώρηση της Διδακτικής προτάσσει την αμφισβήτηση του κυρίαρχου, ομοιογενοποιητικού λόγου της νεωτερικότητας, την αμφισβήτηση της αποκλειστικότητας της λογικής σκέψης, της επιστημονικής γνώσης και αλήθειας, την κατάφαση της διαφοράς των εμπειριών, των ιδεών και της πολυμορφίας της γνώσης (Παυλίδης, 2006:131-153). Η μετανεωτερική αντίληψη τείνει προς την «αποδόμηση» των ριζικών διακρίσεων μεταξύ αντικειμενικότητας-υποκειμενικότητας ή αλήθειας–μη αλήθειας (επιστημονικής), γνώσης-εξουσίας, παρελθόντος-παρόντος, πραγματικότητας-επιφαινόμενου και γενικότερα, όλων των νεωτερικών διχοτομιών (Mcevory, 2007). Το κυριότερο χαρακτηριστικό αυτής της νέας προοπτικής καταδεικνύει την αποστασιοποίηση από τη «Διδακτική του Αντικειμένου», της οποίας αφετηρία αποτελεί η σχεδιασμένη από τον εκπαιδευτικό μετάδοση πολιτισμικών περιεχομένων και γνώσεων και την μετάβαση στη «Διδακτική του Υποκειμένου», η οποία προβάλει τη διδασκαλία ως πραγμάτωση από το Υποκείμενο-μαθητή, μέσω ατομικών δομικών και αναδομητικών μαθησιακών διαδικασιών, η οποία στο πνεύμα της σύνθεσης και της ευελιξίας ελίσσεται μεταξύ καθοδήγησης και αυτονόμησης του μαθητή όπως εντοπίζεται στα ευρήματα της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού, της συστημικής θεωρίας και της θεωρίας της διαλεκτικής αλληλεπίδρασης (Κοσσυβάκη, 2006:29-37). Στο σύγχρονο-μετανεωτερικό διδακτικό πλαίσιο στόχος είναι ο μαθητής να εμπλέκεται στη διαδικασία οργάνωσης, ταξινόμησης, μετάδοσης

και επεξεργασίας της γνώσης γεγονός που επηρεάζει τον τρόπο διαμόρφωσης τόσο της προσωπικής αυτοεικόνας του όσο και της αντίληψής του για την κοσμοεικόνα (Μακρή-Μπότσαρη, 2005:8-10). Η προοδευτική προοπτική της μετανεωτερικής διδακτικής, στηρίζεται στη δράση και στην άμεση συμμετοχή και συμβολή του ατόμου, γεγονός που συμβάλει στη κατανόηση του τρόπου απόκτησης της γνώσης και οδηγεί σταδιακά στην κατάκτηση της επιστημονικής αλήθειας (Χρυσαφίδης, 2003). Στη βάση αυτή ο σύγχρονος μαθητής έχει ανάγκη από μια διδακτική που να έχει τα χαρακτηριστικά της μαθητοκεντρικότητας και ταυτόχρονα της κοινωνιοκεντρικότητας, της βιωματικότητας (Αλαχιώτης, 2002) και να συντελείται σε έναν ελκυστικό χώρο αλλά και σε έναν χώρο καλλιέργειας της δημιουργικότητας και της κριτικής δυναμικής (Lewis, 2004) . Η διδακτική είναι κατά βάση επικοινωνιακή και προσανατολισμένη στο Υποκείμενο-μαθητή. Η εκπαίδευση στη μεταμοντέρνα εποχή στοχεύει να καταστήσει τις φύσει υπάρχουσες ικανότητες αλλά και τις επίκτητες δεξιότητες σε προσληπτικά εργαλεία της γνώσης, που εξελίσσονται διαρκώς μέσω της άσκησης. Η Διδακτική μελετά την παιδαγωγική δεοντολογία, τους ψυχοπαιδαγωγικούς και κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες που προσδιορίζουν τη διδακτική πράξη ερευνώντας τις προϋποθέσεις, τις τεχνικές και τα μέσα οργάνωσης, διεξαγωγής και αξιολόγησης. Επιδίωξη της διδακτικής είναι η συστηματοποίηση των διδακτικών προβληματισμών που αναφέρονται στο περιεχόμενο, στην αναγκαιότητα και στη σκοπιμότητα της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός δρα σε ένα αποτελεσματικό πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας και μεταθέτει το κέντρο βάρους από τη δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική αντιμετώπιση, από την ενισχυτική στην πειραματική μέθοδο, από την ετερο-αξιολόγηση στην αυτό-αξιολόγηση (Ματσαγγούρας, 2011). Η μετανεωτερικότητα αντιτίθεται στην τυποποιημένη γνώση που αποτελεί βασική αρχή της νεωτερικότητας και φαίνεται «να τέρπεται από την αποσπασματικότητα, το εφήμερο και την ασυνέχεια, προτιμώντας τη διαφορά από την ομοιομορφία» (Thomson, 2003, σελ. 335). Στη λογική της Διδακτικής του Ενεργού Υποκειμένου στη μεταμοντέρνα εποχή η διδασκαλία είναι αποτέλεσμα συλλογικής δράσης στον σχεδιασμό, στη διεξαγωγή και στην αξιολόγηση των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων (Κοσσυβάκη, 2006). Η έμφαση δίνεται στην κατανόηση από το μαθητή της υποκειμενικότητας της γνώσης και της δυνατότητας εξέλιξής της (Elkind, 2000). Τα μοντέλα διδασκαλίας στη μεταμοντέρνα εποχή επιτρέπουν την επικοινωνία διδασκόντων-διδασκομένων διασαφηνίζοντας τους σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας, τις συνιστώσες ελέγχου της ετοιμότητας και της επάρκειας των μαθητών, τη δομή και το περιεχόμενο της επεξεργασίας του μαθήματος καθώς και τις μορφές αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2011). Η γνώση στη μεταμοντέρνα εποχή αποκτά υποκειμενικό χαρακτήρα και υπόκειται σε διαρκή εξέλιξη (Κοσσυβάκη, 2006). Στη μετανεωτερική εποχή τα διάφορα τμήματα του προγράμματος σπουδών θα πρέπει να συνδέονται μεταξύ τους και να συνδέονται άμεσα με τα καθημερινά βιώματα του μαθητή, μετατρέποντας την εκμάθηση σε μια σύνθετη και δυναμική δραστηριότητα (Capra, 1994). Τα περιεχόμενα της διδασκαλίας παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς ως παραδείγματα προσέγγισης, ερμηνείες αντιμετώπισης βασικών απαιτήσεων επιβίωσης και ομαλής κοινωνικής συνύπαρξης ενώ είναι προσανατολισμένα στη διασύνδεση της γνώσης, τη διαθεματικότητα δημιουργώντας ένα στέρεο υπόβαθρο για την εποικοδομητική και την αναλυτική - διερευνητική μάθηση. Αυτή η προσέγγιση της γνώσης ανάγει την αποσπασματική γνώση -που συνεπάγεται ο πλήρης διαχωρισμός των γνωστικών αντικειμένων- σε ολιστική και πραγματική γνώση, η οποία συνδεόμενη με την πραγματικότητα, αξιοποιείται στην καθημερινή ζωή (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002). Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ενεργοί συντελεστές, υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται περισσότερο καθοδηγητικός –συμβουλευτικός (Τζάνη, 2004).

5. ΕΝΑ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΝΑΔΕΙΞΗΣ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Στο πλαίσιο ανάδειξης της διαχρονικής εξέλιξης της Διδακτικής στο πέρασμά της από την παραδοσιακή στη νεωτερική και μετανεωτερική θεώρηση, επιχειρείται να παρουσιαστεί ο τρόπος προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας της Στ' τάξης του

Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα στην ενότητα που αναφέρεται στην Ελληνική Επανάσταση. Βασικές πηγές άντλησης των στοιχείων αποτέλεσαν τα εγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια του Οργανισμού Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων από το 1873 ως σήμερα. Από το 1881, με σχετική υπουργική εγκύκλιο, εισάγεται στη στοιχειώδη εκπαίδευση η ιστορία ως αυτόνομο μάθημα και με τα αναλυτικά προγράμματα του 1894 και του 1957, υιοθετείται πλήρως η κυρίαρχη πλέον εθνική αφήγηση. Από τις πρώτες ακόμα μεταπολεμικές εκπαιδευτικές εξαγγελίες του Γ. Παπανδρέου μετά την απελευθέρωση, τονίζεται ότι «ο δάσκαλος είναι η πρώτη υπόθεσις της παιδείας» και βασικό του γνώρισμα είναι η πίστη στα ιδεώδη «μιας εθνικής αποστολής».

Μελετώντας το σχολικό εγχειρίδιο της Στ' τάξης του Δ. Παπαρρηγόπουλου, με έτος έκδοσης το 1873 και τίτλο «*Σύνοψις της Ιστορίας της Ελληνικής Επαναστάσεως*» καθώς και τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος εκείνης της εποχής είναι διάχυτα τα στοιχεία παραδοσιακής διδασκαλίας με έμφαση στο δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας στοχεύοντας στη μετάδοση ιστορικών γνώσεων από το δάσκαλο και τη δημιουργία εθνικής συνείδησης στους μαθητές. Χαρακτηριστικά σημειώνεται μεταξύ άλλων στον πρόλογο του βιβλίου η φράση *"ουδέν άλλο συντελεί τοσούτον εις την κραταίωσιν του εθνικού φρονήματος όσον η εξιστόρησις των έργων των πατέρων ημών"* γεγονός που καταδεικνύει με σαφήνεια το ρόλο του εκπαιδευτικού ως μεταδότη γνώσεων, μεταλαμπαδευτή του πνεύματος και της σοφίας, πρωταγωνιστή κάθε μαθησιακής και εκπαιδευτικής δραστηριότητας με περιορισμένες δυνατότητες ένταξης εναλλακτικότητας στις δομές οργάνωσης της διδακτικής πράξης (Παπάς, 2004). Στην περίοδο που ακολούθησε της θεσμοθέτησης του συνδιδακτικού σχολείου με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές αλλαγές που έλαβαν χώρα, η άσκηση μίας εκπαιδευτικής πολιτικής βάσει των οδηγιών που περιλαμβάνονται στο βιβλίο του γενικού επιθεωρητή Δ. Γ. Πετρίδη, «Στοιχειώδεις πρακτικαί οδηγίαι περί διδασκαλίοις εν τοις Δημοτικοίς Σχολείοις, Εν Αθήναις 1881» που είχε την έγκριση του Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως (Υπουργός Ν. Παπαμιχαλόπουλος) επιδιώκεται η απόλυτη ομοιομορφία, η κυριαρχία της αρχαιολατρείας, η τήρηση της πειθαρχία και είναι εμφανής η σύζευξη της εκκλησιαστικής ιστορίας με την εθνική Ελληνική ιστορία ως στοιχείο διατήρησης και τόνωσης της εθνικής ταυτότητας.

Στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας για την Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου το 1969 του Κ. Σακκαδάκη η διδασκαλία του μαθήματος στηρίζεται στην αφήγηση του διδάσκοντος η οποία πρέπει να είναι φυσική, παραστατική και κατά περιστάσεις συναρπάζουσα, χωρίς να εκτρέπεται σε ρητορικές υπερβολές. Ενδείκνυται η διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε ιστορικούς τόπους, μνημεία και μουσεία καθώς και ο εμπλουτισμός των γνώσεων μέσω ιστορικών χαρτών, εικόνων, διαγραμμάτων και ιστορικών αντικειμένων ώστε να αποκομίσουν οι μαθητές περισσότερες πληροφορίες και να εμπλακούν στη βιωματική διαδικασία μάθησης (ΦΕΚ 218/31-10-1969/, τ.χ, Α΄/ σ.1527). Για τη διαμόρφωση ευκρινέστερης εικόνας σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα συνίσταται στους εκπαιδευτικούς να παροτρύνουν τους μαθητές να αναγνώσουν εκλεκτές περικοπές από κείμενα ιστορικά, λογοτεχνικά αλλά και από τα απομνημονεύματα ηρώων καθώς και να παρευρίσκονται σε ομαδικούς εορτασμούς και να παρακολουθούν εθνικά μνημόσυνα που αφορούν ιστορικά πρόσωπα προκειμένου να επιτευχθεί η ενίσχυση του εθνικού φρονήματος. Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων είναι λιτή και πενιχρή, αντίστοιχη με τη χαμηλή ποιότητα εκτύπωσης και οι εικόνες που εμπεριέχονται είναι ποσοτικά περιορισμένες. Η χρήση χαρτών είναι σπάνια και σποραδικά συναντάμε ανάμεσα στα κείμενα θρησκευτικά ή εθνικά σύμβολα, σημαίες, σταυρούς, πολεμικά πλοία ή όπλα. Οι εικόνες που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία πρέπει να προκαλούν τους μαθητές να ασχοληθούν και να τους προσφέρουν ερεθίσματα για προβληματισμό και διάλογο. Μέσω της εικόνας δραστηριοποιούνται κίνητρα μάθησης και προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, απευθύνονται κυρίως στο συναίσθημα, εντείνουν την αισθητική απόλαυση ενώ παράλληλα ενισχύουν το νόημα του κειμένου (Burke, 2008). Στα σχολικά εγχειρίδια της παραδοσιακής αντίληψης οι εικόνες είναι καταδικασμένες στο περιθώριο της διδακτικής πράξης, αποτελούν περισσότερο ένα περιθωριακό φόντο που επιβεβαιώνει την ιστορική αφήγηση, δίνει μορφή στους πρωταγωνιστές της, κυριαρχούν κυρίως τα πορτρέτα των αγωνιστών της Ελληνικής Επανάστασης με σκοπό να εξάπτεται η φαντασία και ενεργοποιείται το συναίσθημα. Η

περιοδολόγηση, η κατανομή της ύλης και ο χρόνος ιστορικής αφήγησης εστιάζεται στην περίοδο της Ελληνικής επανάστασης και στα κατορθώματα των μεγάλων αγωνιστών. Κατά την παραδοσιακή αντίληψη η απομνημόνευση ιστορικών ημερομηνιών και ονομάτων καθίσταται απαραίτητη.

Η παραδοσιακή αντίληψη και το νεωτερικό πρόταγμα αλληλοσυμπληρώνονται, νοθεύονται και μεταλλάσσονται σε ένα ιδιόμορφο αμάλγαμα στο σχολικό εγχειρίδιο του Ε. Καφεντζή που κυκλοφόρησε το 1974. Η εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου παραμένει πολύ περιορισμένη καθώς απαρτίζεται από μακροσκελή κείμενα ιστορικής αφήγησης με ελάχιστες εικόνες και παράθεση ρητών. Τα κείμενα ακολουθούν ερωτήσεις οι οποίες κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους είναι ερωτήσεις κατανόησης ενώ υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός ερωτήσεων κρίσεως και διατύπωσης της προσωπικής άποψης του μαθητή. Οι ανατιθέμενες εργασίες στο τέλος κάθε μαθήματος αφορούν κυρίως την παρότρυνση των μαθητών στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων ή ποιημάτων με αντίστοιχο περιεχόμενο ενώ υπάρχουν και κάποιες εργασίες δημιουργικής απασχόλησης όπως η ανεύρεση στο χάρτη κάποιων περιοχών που εκτυλίχθηκαν τα πολεμικά γεγονότα της εποχής της Ελληνικής Επανάστασης, η σχεδίαση μαχών ή η κατάρτιση χρονολογικού πίνακα. Στοιχεία νεωτερικής αντίληψης εντοπίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο «Στα Νεότερα Χρόνια», που κυκλοφορεί σε τρεις τόμους αναθεωρημένο το 1997 από τη συγγραφική ομάδα του Δ. Ακτύπη ενώ η μετανεωτερική αντίληψη είναι διάχυτη στο σχολικό εγχειρίδιο, «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου» που κυκλοφόρησε το 2012 και αποτελεί το πιο σύγχρονο σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται ως σήμερα στη διδακτική πράξη. Στο αναθεωρημένο σχολικό εγχειρίδιο του 1997 που αντικατοπτρίζει στοιχεία νεωτερικής αντίληψης η έκταση των εικόνων είναι σαφέστατα μεγαλύτερη από τα σχολικά εγχειρίδια της προηγούμενης περιόδου, η εικονογράφηση είναι εκτενής ενώ εμπεριέχονται συμπληρωματικά πλέον πηγές που εμπλουτίζουν τις γνώσεις. Ωστόσο οι ερωτήσεις στο τέλος κάθε μαθήματος είναι εμπεδωτικές και απουσιάζουν οι ερωτήσεις όξυνσης της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Το σύγχρονο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας εντάσσεται πλήρως στη μετανεωτερική θεώρηση της διδακτικής καθώς στοχεύει, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην εισαγωγή του βιβλίου, από τη συγγραφική ομάδα, στο να αποκομίσουν οι μαθητές ιστορικές γνώσεις αλλά κυρίως κριτική σκέψη και αγάπη για το παρελθόν γεγονός που θα αποτελέσει εφόδιο για τη σχεδίαση του μέλλοντος. Η έναρξη κάθε κεφαλαίου περιέχει την εισαγωγή (προοργανωτής) και την ιστορική γραμμή, στην οποία τοποθετούνται χρονολογικά τα ιστορικά γεγονότα. Στη μετανεωτερική θεώρηση οι απόλυτοι χρόνοι καταρρίπτονται, ο στόχος δεν είναι η χρονολογική απομνημόνευση των ιστορικών γεγονότων αλλά η παράλληλη τοποθέτηση σε μια χρονογραμμή των ιστορικών γεγονότων. Ακολουθεί η αφήγηση η οποία πλαισιώνεται από το γλωσσάρι όπου ερμηνεύονται άγνωστοι και τεχνικοί όροι τους για τους οποίους ο ίδιος ο μαθητής έχει άμεση προσβασιμότητα ενώ ακολουθούν οι στήλες «Οι πηγές αφηγούνται», «Ματιά στο παρελθόν» και πλούσιο έγχρωμο εικονογραφικό υλικό. Στη στήλη «Οι πηγές αφηγούνται » περιλαμβάνονται σύγχρονα κείμενα των γεγονότων που αναλύονται ώστε να αναδυθεί το πνεύμα της εποχής και να επιτευχθεί η συνδυαστική γνώση μέσω της άντλησης πληροφοριών. Η στήλη «Ματιά στο παρελθόν» αποσκοπεί στην εμβάθυνση του ζητήματος και στην καλύτερη κατανόηση των ιστορικών εξελίξεων. Το εικονογραφικό υλικό του σχολικού εγχειριδίου είναι πλούσιο και συχνά εντοπίζονται σατυρικές εικόνες προκειμένου να είναι πιο οικίες και ευχάριστες στους μικρούς μαθητές. Η Διδακτική της Ιστορίας στη μετανεωτερική θεώρηση εντάσσεται στη λογική της οπτικής των ιστορικών εξελίξεων όχι από την πλευρά των επιφανών προσώπων του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου αλλά από την προσέγγιση της λαϊκής διαμόρφωσης των γεγονότων. Σύμφωνα με τις μεθοδολογικές κατευθύνσεις της σχολής της «ιστορίας από κάτω», που εγκαινίασε ο Τόμσον (Thompson, Edward Palmer (1924–1993), "History from below"), δίνεται έμφαση στην ανάδυση της εργατικής ταξικής κουλτούρας αλλά και στη δυναμική και διαδραστική σχέση μεταξύ κοινωνικών ομάδων (Edwin, 2005: 529–58). Διαπιστώνεται λοιπόν ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπλάσουν τα γεγονότα με τη φαντασία τους, να εστιάσουν στα ιστορικά γεγονότα, να κρίνουν και να αξιολογήσουν τις εξελίξεις, βάζοντας σε αυτά την προσωπική τους σφραγίδα. Στη μετανεωτερική εποχή η Ιστορία είναι αφήγηση, είναι εξερεύνηση, περιπέτεια, είναι γνώση του παρελθόντος.

6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το πέρασμα από την παραδοσιακή στη νεωτερική εποχή και στη συνέχεια στην κυριαρχία των νέων κοινωνικών, επιστημολογικών και επιστημονικών συνθηκών, όπως έχουν διαμορφωθεί στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ανέδειξαν τις ορίζουσες της μετανεωτερικότητας, προβάλλοντας την εξελικτικότητα της λειτουργικότητας και εφαρμοστικότητας της Διδακτικής. Τα προτάγματα της μετανεωτερικής αντίληψης επιτάσσουν την αναθεώρηση των δομών της Διδακτικής, δίνοντας έμφαση στη διερευνητική διαδικασία μάθησης και στη σφαιρική προσέγγιση των νέων κοινωνικοπολιτικών δεδομένων. Η μετάβαση από την ομοιόμορφη διδακτική στην διαφοροποιημένη, από τη ρουτίνα στην ευελιξία και από την τυποποίηση στον στοχασμό και τον αναστοχασμού απαιτούν την ενεργοποίηση μιας εναλλακτικής θεώρησης ισχυροποιημένης από τα ασύγχρονα επιστημονικά δεδομένα αλλά και τις προκύπτουσες κοινωνικές απαιτήσεις, με έμφαση ωστόσο στην αξία της ατομικότητας και της συμβολής που αυτή μπορεί να παράσχει στη συλλογική προοπτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

<u>Ελληνόγλωσση</u>

Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 7-18.

Bernstein B., (1989) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Δασκαλάκη, Στ. (2012). *Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην εξέλιξη της Ποιοτικής Διδασκαλίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Πιλοτική Εφαρμογή: «Το Γλωσσάρι», βασισμένο στο Άξιον Εστί του Οδυσσέα Ελύτη.* Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή με θέμα: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 11-13 Μαΐου 2012, Αθήνα.

Depover, Christian, Karsenti, Thierry, & Κόμης, Βασίλης Ι., (2010). *Διδασκαλία με τη χρήση της τεχνολογίας. Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων,* Enseigner avec les technologies/ Μετ. Βιορρέ Δάφνη. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Δερμιτζάκης, Μ., & Ιωαννίδη Β., (2004). *Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση αρχών της Προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία.* Τιμητικός τόμος Λουκά Σπάρου, 329-339.

Dietrich, I. (2006), *«Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία»,* στο: Χατζηδήμου, Δ./ Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της και της πολυπολιτισμικότητας.* Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, , 45-60, Ρόδος 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Hall S. & Gieben B. (2003), Η διαμόρφωση της νεωτερικότητας, Σαββάλας, Αθήνα.

Harvey D., (2007). *Η κατάσταση της Μετανεωτερικότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της Νεωτερικότητας*. Αθήνα: Κριτική

Καζαμίας, Α. (1993), «Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου», στο: Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ελληνική εκπαίδευση, Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). *Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική.* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 52-65.Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία,* Τόμος Α. Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacibcent, L., (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πως άλλαξαν όλα.* Μτφ. Μ. Δεληγιάννη.Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δάρδανος.

Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2005). «*Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*», στο Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ., ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι.: Αθήνα, 8-13

Νικολάου, Γ., (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παγγέ, Τ. & Κυριαζή, Μ. (2009). «*Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*». Στα Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου με θέμα: "Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη". 8 -10 Μαΐου 2009, Σύρος.

Παπαγεωργίου, Γ. (1982). *Διδακτική.* (τόμ. Ι). Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.

Παυλίδης, Π., (2006). *«Αναζητώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Για την επανεξέταση του ιδεώδους της αυτονομίας».* Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 147, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2006, σσ.99-127

Παυλίδης, Π., (2006). *«Για μια μετανεωτερική επιστροφή στη χειραφετική αντίληψη της παιδείας».* Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση, τόμος 23, τεύχος 68, Μάιος 2006.

Συριοπούλου-Δελλή Χ., (2003). *Η παιδεία στη μετανεωτερική εποχή: Η περίπτωση της ειδικής αγωγής.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Thomson K., (2003). *«Κοινωνικός πλουραλισμός και Μετανεωτερικότητα»*, στο: S. Hall, D.

Τζάνη, Μ. (2004). *Η διαθεματικότητα στο ολοήμερο πιλοτικό σχολείο.* Αθήνα.

Τριλιανός, Α. (2001). *Η δια βίου Εκπαίδευση : Αναγκαιότητα, πρακτικές θεωρήσεις και προοπτικές.* Στο ανθολόγιο: Χάρης, Κ. Π., Πετρουλάκης, Ν. Β., Νικόδημος, Σ. (Επιμέλεια). Πρακτικά του Θ΄Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας 1999), με θέμα: «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση : Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική» (σελ. 69-76). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα : Ατραπός.

Φλουρής, Γ. (2002). *«Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα»,* στο: Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 13-45.

Φράγκος, Χρ. (1993) *Σύγχρονη διδασκαλία: Μελέτες παιδαγωγών Ανατολής και Δύσης: Συνθετική θεώρηση διδασκαλία-Σχόλια-Βασικά κείμενα για τη διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg.

Φύκαρης, Ι., Βόκα, Ι. & Ζανίδου Μ. Λ. (2014). *«Διαχρονική προσέγγιση βασικών διδακτικών όρων στην ελληνική βιβλιογραφία». Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 109-110 (Ιανουάριος-Ιούνιος 2014), ISSN 1792-7102, 3-32.

Φύκαρης, Ι. (2012). «Η αξιοποίηση του βίντεο και της κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία: Μία διδακτική δυνατότητα.»., Τα Εκπαιδευτικά, Τεύχος 103-104 (Ιούλιος-Δεκέμβριος 2012), Σελ. 233-247.

Φύκαρης, Ι.& Μήτση Π. (2012). «Η πολυαισθητηρική δυναμική της ψηφιακής εικόνας». Πρακτικά στο International Scientific Conference, eRA – 8, *The SynEnergy Forum, The Conference for International Synergy in Energy, Environment, Tourism and contribution of Information Technology in Science, Economy, Society and Education*, 23- 25 September 2013, Πειραιάς (υπό δημοσίευση).

Φύκαρης, Ι. (2010). Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού: Όρια και δυνατότητες. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χαραλάμπους, Ν., (2000). *Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη*. Στο Επιστημονικό Συμπόσιο με θέμα : «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας. Τάσεις και εφαρμογές». 8-9 Δεκεμβρίου 2000, Θεσσαλονίκη.

Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χρυσαφίδης, Κ. (2003). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

<u>Ξενόγλωσση</u>

Alexander J. C., (1994). "*Modern, Anti, Post, and Neo: How Social Theories Have Tried to Understand the "New World" of "Our Time""*, Zeitsschrift fur Sociologie, 23 (3), pp. 165-197.

Bauman, Z., (2011). *Liquid modern challenges to education.* Lecture given at the Coimbra Group Annual Conference. Padova, 26 May 2011 Padova University Press**.**

Brezinka, W., (1992). *Philosophy of Educational Knowledge*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London pp.72.

Burke, P. (2008). *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*. First printing Cornell Paperbacks.

Capra, F., (1994). From the parts to the whole: Systems thinking in ecology and education. Seminar Mill Valley School District.

Edwin, A. R., (2005). 'From the history of science to the science of history: scientists and historians in the shaping of British Marxist theory', *Science and Society*, 69 (4), pp 529–558.

Hammersley, N. & Woods, P. (1996). *The process of schooling: A sociological Reader.* London: Routledge and Kegan.

Irvine, J. & Armento, B., (2001). *Culturally Responsive Teaching. Lesson planning for Elementary and Middle Grades*. Boston et al: Mc Graw Hill.

Kim, C. Y., (2002). *Teachers in digital knowledge-based society. New roles in vision.* Asian Pacific Education Review, 3 (2), pp. 144-148

Lewis, N., (2004). The Intersection of Post-Modernity and Classroom Practice. Teacher Education Quarterly, Summer 2004, pp. 119-134

MacGilchrist, B. (2004), «Creating a national framework for assuring the quality of continuous professional development in England», in: Koulaidis, V. (edit.), Quality of Education, Teachers professional training and development, Athens: Ministry of Education and Religious.

McEvory J. G., (2007). "*Modernism, Postmodernism and the Historiography of Science*", Historical Studies in the Physical and Biological Sciences 37, 2, pp. 383-408.

7ο Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης, 27-30 Ιουνίου 2014, Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Πατρών

θέμα:

«Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»

- Θάνος Γκαραγκούνης thanosgkarag@yahoo.gr , 26225 Πάτρα
- Δ. Γ. Χαραλαμποπούλου dichar@hotmail.com 26225, Πάτρα

Τίτλος Ανακοίνωσης:

'Η ανάγκη ύπαρξης και η σημασία της διδασκαλίας της Ανθρωπογεωγραφίας στη σχολική και ακαδημαική γνώση: Διαστάσεις, όψεις και αιτίες της υποβάθμισης'

Περίληψη

Η γεωγραφική επιστήμη, παρόλη τη σημασία και έκδηλη εμφάνιση αλλά και εφαρμογή της σε περισσότερους από έναν τομείς της καθημερινής, σχολικής και ακαδημαικής ζωής, ενέχει παραδεκτά, σήμερα, υποδεέστερη θέση τόσο υλικοτεχνικά ως σχολικό εγχειρίδιο (ώρες διδασκαλίας, προσωπικό κτλ.) όσο και σε επίπεδο περιεχομένου, προσανατολισμού και ύφους της διδακτέας ύλης.

Δεδομένης της μαζικής υποβάθμισης της δημόσιας εκπαίδευσης της τελευταίας 4-ετίας, από μόνο του αυτό δεν παραξενεύει. Η ανακοίνωση, εν τούτοις, εξετάζει λιγότερο το υλικοτεχνικό κομμάτι της υποβάθμισης (τάση που μπορεί να είναι αληθής για περισσότερα από ένα μάθηματα) και εστιάζει περισσότερο στους λόγους που η γεωγραφική επιστήμη εμφανίζεται με τον συνήθη, αβλαβή, περιγραφικό και περιθωριακό τρόπο. Η ανακοίνωση εμμένει στην άποψη ότι κατά βάση ο αποκλεισμός της οφείλεται στην *καθ' εαυτό* ιδιάζουσα *κριτική ματιά* που προσφέρει, και που υπό προϋποθέσεις επιτρέπει να ιδωθεί η τάξη, το σχολείο και η κοινωνία με τρόπο δικαιότερο, ανεκτικότερο και λιγότερο εξουσιαστικό.

Η ανακοίνωση καταλήγει επισημαίνοντας την ανάγκη αλλά και σημασία ταυτόχρονα που έχει η εμπέδωση της αντίληψης ότι η γεωγραφία είναι πάνω από όλα, **κριτική γεωπολιτική**, **κριτική γεωοικονομία** και **κριτική γεωιστορία**.

Εισαγωγή

Η Ανθρωπογεωγραφία αποτελεί τμήμα των κοινωνικών επιστημών. Έχει όμως πολλές και ενδιαφέρουσες εφαρμογές τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και την καθημερινή ζωή. Υπό αυτήν την έννοια δεν χρειάζεται να έχει κάποιος πτυχίο Ανθρωπογεωγραφίας για να χρησιμοποιεί έννοιες του χώρου, να μιλήσει ή ακόμη να αισθανθεί ότι υφίσταται (σ)το χώρο (αν κάτι τέτοιο έχει νόημα) ˙ όσο ενδεχόμενα έχει νόημα να πει κάποιος ότι αισθάνεται τη βαρύτητα κτλ.), να αξιολογήσει αποστάσεις, κατευθύνσεις, προσανατολισμούς, να θυμάται και να γνωρίζει ονόματα πόλεων, χωρών, βουνών, ποταμών, πρωτευουσών κτλ.

Ασφαλώς η Ανθρωπογεωγραφία δεν ασχολείται μόνο με τα παραπάνω, τουλάχιστον στην ακαδημαϊκή της μορφή. Εν τούτοις και αυτά αποτελούν τμήμα του ενδιαφέροντος της.

Σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η Γεωγραφία διδάσκεται στην Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού και στην Πρώτη και Δευτέρα Γυμνασίου. Αντλεί στοιχεία από τη Γεωλογία, την Αστική Γεωγραφία και τη Φυσική Γεωγραφία.

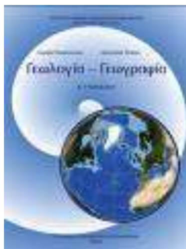
Ο Ανθρωπογεωγράφος Ιωάννης Ρέντζος (1984, 2004, 2010) έχει επισταμένως αναδείξει τα προβλήματα και τις προόδους που συντελέστηκαν κατά την διδακτική και εκπαιδευτική δραστηριότητα της Γεωγραφίας στην Α΄-βάθμια και Β΄-βάθμια εκπαίδευση.

-Ρέντζος, Ι. (1984) *Γεωγραφική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

-Ρέντζος, Ι. (2010) *Αναπαραστάσεις της Πόλης*. Βόλος: Παν. Εκδ. Θεσσαλίας

Η Ανθρωπογεωγραφία στην Ελλάδα ως επιστημονικός κλάδος και ακαδημαϊκό τμήμα υπάρχει από το 1994 όταν ιδρύθηκε στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου το πρώτο Τμήμα Γεωγραφίας (Λεοντίδου 2000).

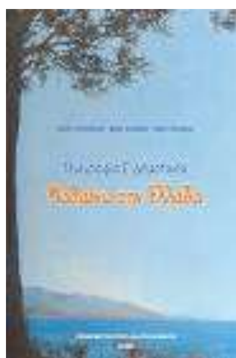
Το 1999 στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο συστήνεται ένα ακόμη Τμήμα Γεωγραφίας.



Το βιβλίο Γεωλογίας- Γεωγραφίας Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Η Γεωγραφία διδάσκεται ακόμη στα Τμήματα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Το βιβλίο Γεωλογίας- Γεωγραφίας Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ


Το Βιβλίο Γεωγραφίας Ε΄ Δημοτικού




Το Βιβλίο Γεωγραφίας ΣΤ΄ Δημοτικού

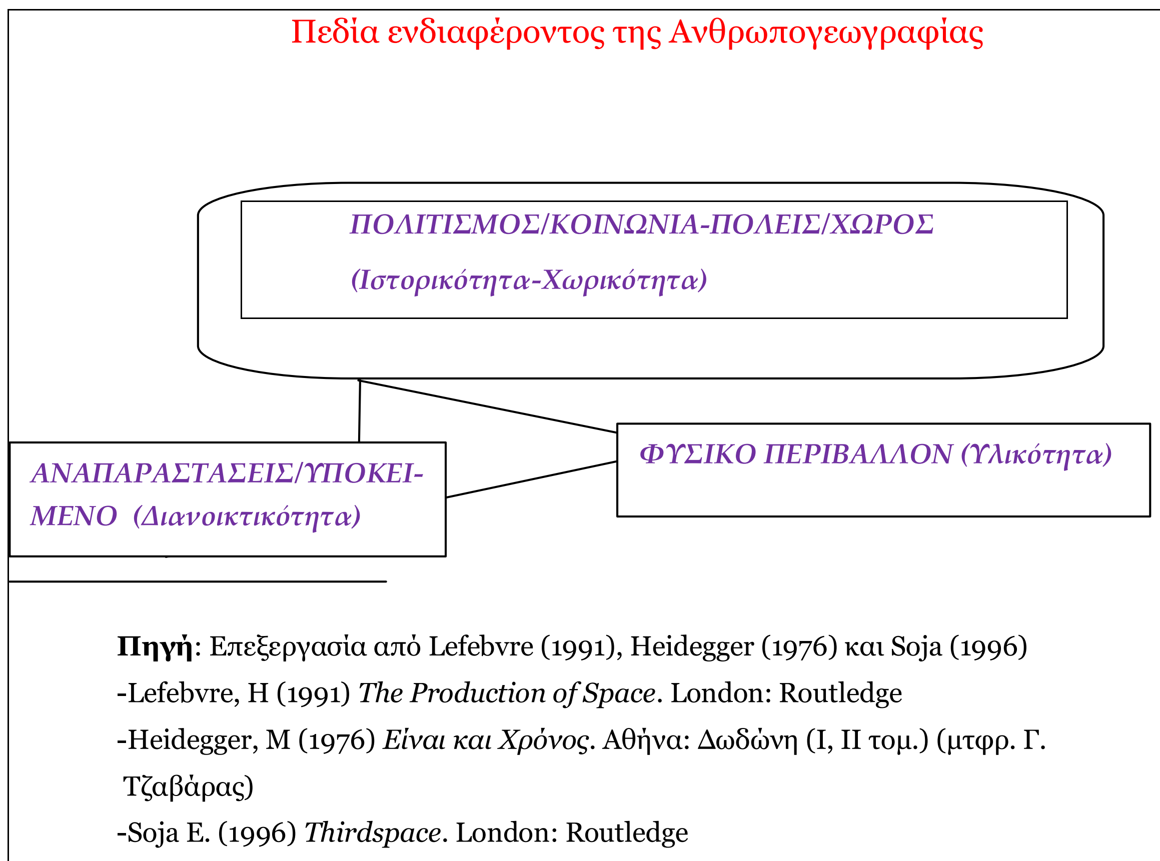
Ενίοτε αποτελεί κατεύθυνση στα προγράμματα σπουδών Τμημάτων όπως η Γεωλογία, το Τμήμα Τοπογράφων Μηχανικών στο ΕΜΠ και το Τμήμα Αστικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, με τη μορφή μαθημάτων όπως η Χωροταξία, η Πολεοδομία, ο Αστικός Σχεδιασμός, η Οικονομική του Χώρου, κτλ.

Τα περισσότερα Τμήματα των Ελληνικών Πανεπιστημίων προφέρουν μαθήματα σχετικά με το αντικείμενο της Ανθρωπογεωγραφίας. Ακόμη και Τμήματα όπως το Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο ή το Τμήμα Διοίκησης Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων και Οργανώσεων του ΤΕΙ Μεσολογγίου, τα οποία δεν έχουν εμφανή γεωγραφικό προσανατολισμό, περιέχουν στα προγράμματα σπουδών τους το μάθημα της Ανθρωπογεωγραφίας, είτε ως υποχρεωτικό είτε ως μάθημα επιλογής.

Το ενδιαφέρον για το χώρο δεν αφορά λοιπόν αποκλειστικά τους Γεωγράφους. Η Βρεττανή Ανθρωπογεωγράφος Doreen Massey (2004) δικαιολογημένα το είχε θέσει ως εξής: *η γεωγραφία έχει σημασία!* [Geography Matters]-εννοώντας ότι έχει σημασία για όλους μας ανεξαρτήτως αν είμαστε γεωγράφοι ή όχι!

Μπορεί να ειπωθεί ότι η *Γεωγραφία* αποτελεί, την επιστήμη που ενδιαφέρεται και μελετά την αλληλεπίδραση, ανθρώπου, κοινωνίας και φυσικού περιβάλλοντος. Ειδικότερα όμως, αν επιμείνουμε σε ένα πιο ακριβή ορισμό του αντικειμένου της, θα πούμε ότι αφορά τη σχέση μεταξύ των ακόλουθων πεδίων (τα οποία θα προσπαθήσουμε να ξεκαθαρίσουμε στην πορεία της εργασίας μας) –παρόλο που δεν θα σταθούμε μόνο σε αυτά και παρόλο που οι τυπικοί ορισμοί που οφείλει να έχει η Γεωγραφία δεν φαίνεται κάθε φορά να καλύπτουν το εύρος των δυνατοτήτων της και δραστηριοτήτων της.

Σχήμα 1ο



Πηγή: Επεξεργασία από Lefebvre (1991), Heidegger (1976) και Soja (1996)

-Lefebvre, H (1991) *The Production of Space*. London: Routledge

-Heidegger, M (1976) *Είναι και Χρόνος*. Αθήνα: Δωδώνη (Ι, ΙΙ τομ.) (μτφρ. Γ. Τζαβάρας)

-Soja E. (1996) *Thirdspace*. London: Routledge

Ανθρωπογεωγραφία

Φυσική Γεωγραφία και Χαρτογραφία: Αποτέλεσαν χρήσιμα εργαλεία μελέτης κοινωνιών που οικονομικά, γεωμορφολογικά, φυσικογεω-γραφικά και περιβαλλοντικά, διέφεραν από τις κοινωνίες της Δυτικής Ευρώπης. Η γεω-πολιτική και γεω-οικονομική διάσταση της χαρτογραφίας, όμως είναι εμφανής εφόσον δεν είναι ουδέτερη ή αξιακά αντικειμενική.

Πηγή:

-Πανταζής Β (1989) *Χάρτες και Ιδεολογίες*. Αθήνα: Κάλβος

Ιστορική Γεωγραφία: Θεμελιώθηκε στην βάση του ενδιαφέροντος και συμφέροντος που οι κυρίαρχες και ισχυρά οικονομικές κοινωνίες ανέπτυξαν και διαμόρφωσαν έναντι κοινωνιών που βρίσκονταν σε λιγότερο ισχυρή θέση, συνήθως στην περιφέρεια της Ευρώπης και αλλού στον κόσμο, τις οποίες μελετούσαν στη διαχρονική τους εξέλιξη. Ιστορικά εν τούτοις, δεν υπάρχει μια και μοναδική αφήγηση, αλλά πληθώρα 'γλωσσικών παιγνίων' για αυτό είναι καλυτέρα να μιλάμε για κριτικές ιστορικές γεωγραφίες.

Πηγή:

- Ψυρούκης Ν. (1973) *Ιστορικός Χώρος και Ελλάδα*. Αθήνα: Επικαιρότητα

Πολιτική Γεωγραφία: Συνδέθηκε με το ιμπεριαλιστικό στάδιο του καπιταλισμού και την ανάγκη κυριαρχίας και επέκτασης της Δύσης σε γεωγραφικές περιοχές που συνήθως στερούνταν οικονομικής και γεωπολιτικής ισχύος ή υπολείπονταν αυτής.

Πηγή:

-Ratzel F. (2001) *Ο Ζωτικός Χώρος*. Αθήνα: Προσκήνιο

Πολιτισμική Γεωγραφία: Αναδεικνύει την επιβολή και επικράτηση του Δυτικού τρόπου ζωής ως μοναδικού τρόπου σκέψης, αλλά και στάση ζωής απέναντι στην προβληματική και αντιτιθέμενη εμπειρία της νεωτερικότητας.

Πηγή:

-Ν, Δουκέλλης (2005) (επιμ.,) *Το Ελληνικό Τοπίο*. Αθήνα: Εστία

-Τερκενλή Θ (1996) *Το Πολιτισμικό Τοπίο*. Αθήνα: Παπαζήσης

Οικονομική Γεωγραφία: Εξηγεί την άνιση γεωγραφική ανάπτυξη δια της επιβολής, εκμετάλλευσης και καταπίεσης μιας τάξης επί μιας άλλης · ουσιαστικά δια των σχέσεων και της ιδιοκτησίας των μέσων παραγωγής και την απομύζηση της υπεραξίας που προέρχεται από την πώληση της εργασίας.

Πηγή:

-Harvey D (1982) *The Limits to Capital*. London: Routledge

Τα παραπάνω δεν εννοούν με κανένα τρόπο να εξαντλήσουν ή να αποτυπώσουν όλες τις πιθανές σχέσεις που υφίστανται μεταξύ των σχετικά αυτόνομων πεδίων έρευνας της ανθρωπογεωγραφίας. Ούτε οι ορισμοί που δόθηκαν πιο πάνω έχουν την πρόθεση να ορίσουν μια και καλή το γνωστικό αντικείμενο, τον ερευνητικό στόχο και την ιστορία κάθε ορισμένου κλάδου. Επιπλέον δεν υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος για τον οποίο απουσιάζουν ορισμοί της *Κοινωνικής* ή της *Αστικής Γεωγραφίας*, ούτε μπορεί να δικαιολογηθεί γιατί η *Χαρτογραφία* δεν διασταυρώνεται ή δε συναντάται με την *Οικονομική Γεωγραφία*, όπως τις εκθέσαμε παραπάνω ή γιατί ο χωροταξικός σχεδιασμός (social and spatial planning) απουσιάζει εντελώς από την ανακοίνωση.

Υφίστανται επιπρόσθετα και άλλες περιοχές γνώσης που γειτνιάζουν με τη γεωγραφία που δεν αναφέρονται ˙ τις σχέσεις των οποίων με τη γεωγραφία σίγουρα ο αναγνώστης θα εντοπίσει και θα αναγνωρίσει (Ιστορία, Οικονομία, Κοινωνική Ανθρωπολογία, κτλ.). Πρόθεση της ανακοίνωσης παρόλα αυτά δεν είναι να αναδείξει ένα κλάδο της Ανθρωπογεωγραφίας (Αστική, Οικονομική κτλ.,) ή τη σχέση ενός κλάδου με άλλους κλάδους κτλ., ή να αναδείξει την Ιστορία και εξέλιξη της Γεωγραφικής Σκέψης. Αυτή η εργασία έχει αναληφθεί από άλλους με επάρκεια.

Περισσότερο στοχεύει να διακόψει την ροή της περιγραφικής γεωγραφίας μέσα από έννοιες που θεωρούνται βασικές/κύριες (key concepts) και διεπιστημονικές και οι οποίες διασχίζουν *διαγώνια* πολλές από τις υπο-περιοχές και τους κλάδους όχι μόνο της ανθρωπογεωγραφίας, αλλά και άλλων κοινωνικών επιστημών. Η οικολογική σχολή του Σικάγο, για παράδειγμα, μπορεί να είναι τμήμα της Αστικής ή της Κοινωνικής Γεωγραφίας, εμάς όμως μας ενδιαφέρει να αποκαλύψουμε τι έκανε μια τέτοια αναζήτηση δυνατή, τις προϋποθέσεις εγκαθίδρυσης της και την ανάγκη ύπαρξης της ως Λόγος · εν προκειμένω ως επιστημονικός λόγος που αναφέρεται στην οικολογία (ζώνες και καταλήψεις χώρων) αλλά και την ποιοτική μεθοδολογία (επιτόπια ποιοτική έρευνα, συνεντεύξεις κτλ.), με συγκεκριμένη επιστημολογία και φιλοσοφία, ανιχνεύσιμες επιρροές από το παρελθόν, ανάδυση εντός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου κτλ.

Αυτού του είδους η φιλοσοφία της γεωγραφίας, είναι απαραίτητη, κυρίως γιατί η ανάπτυξη της γεωγραφίας συνδέεται με την εξουσία, την κυριαρχία και την χαρτογράφηση διαφορετικών, άγνωστων, απόμακρων και εν τέλει ανοίκειων πληθυσμών, κοινωνιών, ιστοριών και περιοχών. Αν υπάρχουν λόγοι να την ακολουθήσουμε ή να την σπουδάσουμε λοιπόν, ή να τη διδαχτούμε στο Γυμνάσιο, οφείλουν να αφορούν όχι μόνο την καταγραφή και ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης, αλλά και μια προσπάθεια άρσης των αδικιών, των ανισοτήτων και των σχέσεων εξουσίας που ήδη έχουν υφανθεί, μια επιχείρηση λύσης προβλημάτων, προτάσεων αλλά σημαντικότερα και διατύπωσης πιο εύστοχων ερωτημάτων.

Αν μπορούσαμε να συνοψίσουμε το αντικείμενο της ανθρωπογεωγραφίας, σε δύο γραμμές, θα λέγαμε τελικά ότι αφορά, αφενός τη μελέτη του 'άλλου', του διαφορετικού, του 'εξωτικού' κτλ. σε όλη τη γεωγραφική τους διαφοροποίηση, αφετέρου την παραδοχή ότι αυτή η μελέτη δεν μπορεί να ιδωθεί έξω από τη σχετική κοινωνική, γεωπολιτική και οικονομική ιεραρχία και συγκυρία που την παρήγαγε. Υπό αυτήν την έννοια οι γεωγράφοι βαδίζουν κυριολεκτικά σε κινούμενη άμμο, αφού μελετούν προβλήματά με όρους που γεννώνται και δημιουργούνται, τις περισσότερες φορές και από αυτά τα προβλήματα.

Αυτός είναι ο λόγος που οφείλουμε να μιλούμε περί ***Κριτικής Ανθρωπογεωγραφίας***, ως τη διαδικασία αποκάλυψης και διαπίστωσης του στέρεου εδάφους που υφίσταται κάτω από αυτήν τη ρευστή πραγματικότητα · κίνδυνο τον οποίο δεν αποφεύγουν ούτε οι υπόλοιπες κοινωνικές επιστήμες · ούτε καν η φιλοσοφία. Αυτή η αμφισημία αποτελεί, από την άλλη πλευρά και μια πρόσκληση και ταυτόχρονα ένα στόχο, ένα *raison de etre*, ένα λόγο για να σπουδάσει κανείς μια επιστήμη.

Κοινωνική Κατασκευή

Η Ανθρωπογεωγραφία αποτελεί, ιδωμένη υπό μια ευρεία έννοια, μια *κοινωνική κατασκευή*. Αυτό δεν σημαίνει ότι είναι ψεύτικη, ιδεολογική ή ασαφής. Να εξετάσουμε τον τρόπο σχηματισμού, διαμόρφωσης και αλλαγής αυτών των ορίων είναι ένας από τους στόχους του παρόντος σημειώματος.

Κοινωνική Κατασκευή

Εννοείται εδώ, ότι οι *μέθοδοι*, οι *τεχνικές* και οι *θεωρίες* που την στηρίζουν και οι πρακτικές εφαρμογές της έχουν όρια, συνάφεια και σχέση με ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές και οικονομικές διεργασίες εντός των οποίων υποθάλπονται και υλοποιούνται.

Ηθική

Εκ των πραγμάτων, τα ζητήματα που θέτει και τα προβλήματα με τα οποία ασχολείται η ανθρωπογεωγραφία δεν εξελίσσονται σε κάποιο άυλο ή κοινωνικό κενό, ούτε μπορούν να εξεταστούν χωρίς να συνυπολογιστούν τα ενδιαφέροντα των κοινωνικών ομάδων που εμπλέκονται. Είναι λοιπόν βαθύτατα ηθική και κοινωνική επιστήμη και πάνω από όλα ανθρωπιστική. Παραδοσιακά, τρεις ερωτήσεις επιχειρεί αν όχι να απαντήσει, τουλάχιστον να θέσει η γεωγραφία.

Ήθη: Κανόνες κοινωνικής διαβίωσης · αξιολογήσεις και αξίες, κρίσεις, επικρίσεις και αποκρίσεις. Υπό την Αριστοτελική έννοια, η ηθική οδεύει προς το *αριστεύειν* ως τρόπος να ζει κανείς χρήσιμα στην πολιτεία · υπό την Πλατωνική έννοια η ηθική οδεύει προς τον ενάρετο βίο · όπως το έθεσε ο Καντ, ηθική είναι ο πρακτικός τρόπος να είναι κανείς ηθικός.

Διανοίγοντας το ερώτημα περί χώρου:





Συνοπτικά, η γεωγραφία είναι πάνω από όλα *ένας τρόπος σκέψης* και κατά συνέπεια ένας από τους πολλούς τρόπους να ζει κάποιος. Μια *κοινωνική πρακτική,* με άλλα λόγια, που το μόνο που διεκδικεί και προτείνει είναι λιγότερο ιμπεριαλιστικούς τρόπους για να ζήσει κάποιος.

Οι απαντήσεις που θα δοθούν στις παραπάνω ερωτήσεις, επηρεάζονται κάθε φορά από συσχετισμούς δυνάμεων που υλοποιούνται, ανασχηματίζονται και αναδημιουργούνται στην κοινωνία και τον ακαδημαϊκό//σχολικό χώρο, δεδομένου ότι και ο τελευταίος αποτελεί τμήμα του κοινωνικού-υλικού πεδίου της καθημερινότητας. Χωρίς να ιχνηλατηθούν και αξιολογηθούν τα αποτελέσματα που παράγουν αυτές οι εξελίξεις, οι απαντήσεις θα είναι προβληματικές. Η *ηθική*, με την ευρεία έννοια του όρου, δεν μπορεί να μην απασχολεί, συνεπώς, την Ανθρωπογεωγραφία.

Πολιτική/Ιδεολογία

Η ανακοίνωση θέλει να εξοικειώσει τον αναγνώστη με την επιστήμη της ανθρωπογεωγραφίας, αλλά διατηρείται σε σχετικά ασφαλή απόσταση από μια υποχρεωτική στράτευση με την μία ή την άλλη πλευρά, χωρίς εν τούτοις, να χάνει τον μαχητικό

Η Πολιτική με την έννοια του Αριστοτέλη και του Μαρξ, η **πολεακώς οργανωμένη κοινωνία**, η **ταξική κοινωνία**, αντίστοιχα, απαιτεί να 'διαλέξει κανείς στρατόπεδο'. Υπό αυτήν την έννοια η πολιτική είναι και ηθική.

ή αγωνιστικό του χαρακτήρα. Καθώς απευθύ-

νεται σε φοιτητές, καθηγητές και όσους ενδιαφέρονται όχι απαραίτητα να εντρυφήσουν με ένα πιο εξειδικευμένο τρόπο στις επιστήμες του χώρου, αλλά τουλάχιστον να κατανοήσουν με ποιον τρόπο κάποιοι που το έχουν κάνει ήδη οδηγήθηκαν σε αυτές τις κατευθύνσεις, παραμένει βαθύτατα και συνειδητά, κριτική και αυτοκριτική.

Διεπιστημονική Περιοχή Γνώσης

Έχει γίνει *κλισέ* ήδη, αλλά δεν ενοχλεί να το επαναλάβουμε. Η Ανθρωπογεωγραφία, αποτελεί μια **διεπιστημονική** περιοχή γνώσης. Διεπιστημονική είναι η περιοχή γνώσης που σε αντίθεση με το πεδίο σκέψης που χαρακτηρίζει την *πολυεπιστημονικότητα*, χρησιμοποιεί έννοιες, μεθόδους και εργαλεία από πολλές επιστήμες για να καταφέρει να επιλύσει προβλήματα, να δώσει απαντήσεις, αλλά κυριότερα να θέσει *ερωτήματα*.

> Η Ανθρωπογεωγραφία δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα και προβλήματα. Επίσης θέτει τα κατάλληλα ερωτήματα. Αντλεί στοιχεία, μεθόδους, θεωρίες και τεχνικές από πολλές επιστήμες και ξεπερνά τα αυστηρά και στεγανά όρια μεταξύ των διαφόρων ακαδημαϊκών

Ανθρωπογεωγραφία και Κοινωνική Θεωρία

Ενεργό είναι επιπλέον το ενδιαφέρον της ανθρωπογεωγραφίας για την κοινωνική θεωρία.

> *Θεωρία* και *Πρακτική* δεν τίθενται αντιμέτωπες η μία απέναντι στην άλλη. Ομιλούμε περί ***θεωρητικής πρακτικής*** λοιπόν για να ξεπεράσουμε τους δυισμούς και τις κλασσικές ιεραρχίες μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου .

Υπάρχουν περιορισμοί ασφαλώς εδώ και χρειάζονται να ληφθούν κάποιες προφυλάξεις. Καταρχήν όταν λέμε κοινωνική θεωρία εννοούμε πολλά και διαφορετικά πράγματα. Η επιλογή είναι φυσικά ιδιοσυγκρασιακή και άρα ιδιοτελής. Ευελπιστώ παρόλα αυτά, να ενδιαφέρει τον ακροατή.

Η κοινωνική θεωρία σημαίνει για πολλούς, πολλά και διαφορετικά πράγματα. Δύσκολα λοιπόν μπαίνει σε καλούπια και ακόμη πιο δύσκολα μπορεί κάποιος να αρνηθεί σε κάποιον άλλον το δικαίωμα να 'έχει κάποια θεωρία'.

Το αντίθετο ισχύει μάλλον. Μπορεί να ειπωθεί μάλιστα, ότι η θεωρία δεν είναι αποκλειστικά ένας κλάδος 'επιστημονικού ενδιαφέροντος' με την στενή έννοια του όρου. Υπό την έννοια αυτή, είναι αρκετά ασαφές να ισχυριστούμε ότι κάποιος είναι 'περισσότερο θεωρητικός' ή 'πρακτικός' από κάποιον άλλο. Είναι επίσης αδόκιμο να επιμείνουμε σε μια θεωρητική προσέγγιση της ανθρωπογεωγραφίας, την οποία θα αντιδιαστείλουμε σε μια πρακτική της διάσταση που υποτίθεται ότι αποκλείει την πρώτη.

Τα ερωτήματα είναι πιεστικά και οι απαντήσεις δεν μοιάζουν εύκολες σε ότι αφορά τις σχέσεις μεταξύ θεωρίας και ανθρωπογεωγραφίας. Θα λειτουργήσουμε πιο συμβατικά. Θα διακρίνουμε την κοινωνική θεωρία από την ανθρωπογεωγραφία, ισχυριζόμενοι ότι η πρώτη είναι ένα πεδίο σκέψης γενικότερο, ευρύ και πιο 'ελαστικό', εν αντιθέσει, με την ανθρωπογεωγραφία που θα την θεωρήσουμε ως ένα πιο συμβατικό, ακαδημαϊκό επαγγελματικό και 'τεχνικό' κομμάτι γνώσης του ευρύτερου κοινωνικού καταμερισμού εργασίας με ιδιαίτερο σκοπό, οπτική και προοπτική .

Κοινωνική Θεωρία και Διαφορά

Στόχος της ανακοίνωσης, αν και μετριοπαθής,

Η Ανθρωπογεωγραφία υιοθετώντας μια θεωρητική άποψη που σέβεται την διαφορά, γίνεται η επιστήμη που όχι μόνο μελετά την γεωγραφική διαφοροποίηση στις

παραμένει εν τούτοις, η ανάγκη να εξακριβωθούν

οι σχέσεις μεταξύ των δύο αυτών περιοχών γνώσης,

όχι για να απαλειφθούν ή εξομοιωθούν οι

διαφορές τους, αλλά για να διατηρηθούν

ενδεχόμενα μέσα από την προκύπτουσα αλλά παλλόμενη και επισφαλή ενότητα τους.

Συμπέρασμα

Τα παραπάνω μπορεί να αναδειχθούν περισσότερο με αναφορά στο βιβλίο Γεωλογίας-Γεωγραφίας της Β' Γυμνασίου, περισσότερο ως ελλείψεις παρά ως πλεονεκτήματα.

Διακρίνω δώδεκα σημεία που τονίζουν αυτή την κύμανση.

1. Το βιβλίο Γεωλογίας Γεωγραφίας ανισομερώς, διακρίνει μεταξύ φυσικής και ανθρώπινης γεωγραφίας (60 σελ. περί φυσικής και 80 σελ. μαζί οικονομική και πολιτική γεωγραφία).

2. Το βιβλίο Γεωλογίας Γεωγραφίας δονείται από μια ψευδεπίγραφη ουδετερότητα (αναφέρει περί 'κατοίκων της Ευρώπης' παρά περί εθνών κρατών κτλ.).

3. Το βιβλίο Γεωλογίας Γεωγραφίας διακρίνει μεταξύ γεωγραφικής και απόλυτης θέσης (η γεωγραφία είναι εν τούτοις πάντα σχετική).

4. Το βιβλίο Γεωλογίας Γεωγραφίας μιλά γενικά και αόριστα περί χαρτών (οι χάρτες εν τούτοις είναι ιδεολογία και κοινωνική κατασκευή).

5. Το βιβλίο Γεωλογίας Γεωγραφίας είναι υπόλογο στο περιβαλλοντικό ντετερμινισμό (αποδίδει σε φυσικογεωγραφικές διαφορές ανθρωπογεωγραφικές δραστηριότητες και προοπτικές:

Detroit: πρόσφατα η εταιρεία διαχείρισης του νερού διέκοψε την παροχή σε οφειλέτες παρόλο που η περιοχή έχει πολλές πηγές).

6. Το βιβλίο Γεωλογίας Γεωγραφίας εμφανίζεται πολιτικά ουδέτερο όταν η ουδετερότητα είναι κατεξοχήν πολιτική επιλογή που ευνοεί ειδικά συμφέροντα (ειδικά: συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων – πχ. Αναφέρει 'Τα Βαλκάνια είναι ευαίσθητη γεωπολιτικά περιοχή').
7. Το βιβλίο Γεωλογίας Γεωγραφίας αποκρύβει την άνιση γεωγραφική ανάπτυξη και τον τρόπο που η καπιταλιστική ανάπτυξη εκμεταλλεύεται το χώρο (μιλά γενικά και αόριστα περί ομοιογενών περιφερειών).
8. Το βιβλίο Γεωλογίας Γεωγραφίας αγνοεί ή αποκρύβει την γεωγραφική μεταφορά της αξίας μεταξύ εθνών κρατών της Ευρωζώνης (μιλά γενικά για μετανάστευση στα όρια του υποκειμενικού και του εθελοντικού).
9. Το βιβλίο Γεωλογίας Γεωγραφίας παραβλέπει τον στοιχειώδη κοινωνικό καταμερισμό εργασίας που εκκίνησε δια της διάκρισης πόλης/υπαίθρου (ομιλεί γενικά περί αστυφιλίας).
10. Το βιβλίο Γεωλογίας Γεωγραφίας αποδίδει την ανάπτυξη των κρατών σε ίδια ικανότητα και αγνοεί ή αποκρύβει την γεωπολιτικές και γεωοικονομικές σχέσεις.

Τελικά, η έννοια της ***διαφοράς*** είναι σημαντική τόσο στις δυτικές κοινωνίες όσο και στις μορφές και τους τρόπους σκέψης, τα λογικά σχήματα της φιλοσοφίας και της κοινωνικής θεωρίας κτλ. Η κοινωνική θεωρία που υπερθεματίζει και αναλύει τη διαφορά, την ετερότητα και την διαφορετικότητα, συνδέεται από την άλλη πλευρά, με την υλική πραγματικότητα που διαμορφώνεται σήμερα στις πόλεις αλλά και την ανάγκη σεβασμού του Άλλου. Αν υφίσταται καθήκον, που μπορεί να τελέσει, όσο φιλόδοξο και αν είναι αυτό, η γεωγραφία, δεν είναι άλλο από αυτόν τον σεβασμό.

Βιβλιογραφία

-Αλτουσσέρ, Λ. (1999) *Θέσεις*. Αθήνα: Σύγχρονη Σκέψη

-Φουκώ, Μ. (1987) *Εξουσία, Γνώση, Ηθική*. Αθήνα: Ύψιλον

-Γκαραγκούνης, Θ. (2013β) *Η έννοια του Χώρου στην Δυτική Φιλοσοφία: Kant, Foucault, Derrida.* e-book: www.24grammata.com (σειρά: Εν καινώ/Υπεύθυνος κ .Γ. Πρίμπας)(ISBN:978-960-93-5019-8)

-Γκαραγκούνης, Θ (2013α) *Εισαγωγή στην Ανθρωπογεωγραφία: Κοινωνική Θεωρία και Χώρος*. e-book: www.24grammata.com, (σειρά: Εν καινώ/Υπεύθυνος κ. Γ. Πρίμπας) (ISBN: 978-960-93-4865-2)

-Γκαραγκούνης, Θ., (2012) *Η Καταναλωτική Κοινωνία: Σημείο, Πόλη, Εμπόρευμα, Έξι Διατυπώσεις στον Ορίζοντα της Κοινωνικής Γεωγραφίας*. Πάτρα: Αμφιλύκη (ISBN: 978-960-99055-2-7)

-Γκαραγκούνης, Θ., (2011) *Ο Λόγος της Μετανεωτερικότητας: Μια Ανθρωπογεωγραφική Προσέγγιση της Μεσογειακής Πόλης*. Πάτρα: Αμφιλύκη (ISBN: 978-960-99055-1-0)

-Culler, J. (2000) *Λογοτεχνική Θεωρία*. Ηράκλειο: Παν. Εκδ. Κρήτης

-Derruau, M (1987) *Ανθρωπογεωγραφία*. Αθήνα: ΜΙΕΤ

-Kayser, B. (1968) *Ανθρωπογεωγραφία της Ελλάδας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ

-Κουζέλης, Γ και Ψυχοπαίδης, Κ (1996) (επιμ.) *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος

-Πετμεζίδου Μ. (1996) (επιμ.) *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία*. (τομ. 1) Ηράκλειο Παν. Εκδ. Κρήτης

-Τσαούσης, Δ., Γ. (1999) *Η Κοινωνία του Ανθρώπου*. Αθήνα:Gutenberg

-Timasheff, N., S., και Theodorson, G., A. (1997) *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών*. Αθήνα: Gutenberg (μτφρ. Δ.Μ. Τσαούσης)

Η διδακτική αξιοποίηση της μουσικής στο πλαίσιο της εναλλακτικής διδασκαλίας

Γκόγκου Ευλαμπία

Εκπαιδευτικός Π.Ε

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει σκοπό να αναδείξει την αξία και την αναγκαιότητα των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας στη διδακτική διαδικασία και ειδικότερα τη συμβολή της μουσικής στην αποτελεσματική έκβασή της. Αρχικά, γίνεται λόγος για τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας που βασίζονται στην αρχή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, δηλαδή, στην αναγκαιότητα προσαρμογής της διδακτικής λειτουργικότητας στις διαφοροποιημένες ικανότητες, δεξιότητες, ανάγκες και επιδιώξεις των μαθητών. Στη βάση αυτή ο εκπαιδευτικός οφείλει να εντοπίσει τον κατάλληλο τρόπο που θα τον βοηθήσει να απαντήσει στις διαφοροποιημένες ικανότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά προωθώντας τον προς την έμμεση και αυτόνομη μάθηση. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της μουσικής στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να προσφέρει αξιόλογα οφέλη στη διαδικασία της μάθησης. Στην παρούσα εισήγηση αναδεικνύεται η αποτελεσματικότητα αυτής της διδακτικής προσέγγισης μέσω της παρουσίασης δύο εναλλακτικών διδακτικών εφαρμογών που στηρίζονται στις διδακτικές δυνατότητες της μουσικής με ανάλογη αξιοποίησή τους από τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, μουσικές τεχνικές, εναλλακτικότητα

Α. ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1. ΑΠΟ ΤΙΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΓΝΩΣΗ

«Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία…»

Το παραπάνω ερώτημα -που αποτελεί και τον τίτλο του συνεδρίου- ταλανίζει εδώ και πολλά χρόνια τον χώρο των επιστημών της αγωγής. Ποια γνώση αξίζει περισσότερο (μια μασημένη αποστήθιση κάποιων σελίδων ή η ανακαλυπτική;) και πώς θα καταφέρει ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές του να φτάσουν σε αυτή/να την ανακαλύψουν;

Η απαρχαιωμένη αντίληψη που θέλει τον εκπαιδευτικό να κατέχει τη γνώση και να τη μεταφέρει- μεταδίδει στους μαθητές έχει απορριφθεί. Η γνώση δε θεωρείται πλέον μια μοναχική πορεία του μαθητή, ο οποίος ως παθητικός δέκτης, αναγκάζεται να ακολουθήσει ένα προαποφασισμένο μονοπάτι χωρίς τη δυνατότητα της επιλογής.

Σήμερα γνωρίζουμε πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποτελέσει τη γέφυρα ανάμεσα στο μαθητή και τη γνώση. Είναι εκείνος που θα τον βοηθήσει, δίνοντάς του οδηγίες και συντεταγμένες, να την ανακαλύψει μόνος του μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον και μέσα από το μονοπάτι, που ο ίδιος θα επιλέξει να ακολουθήσει, για να φτάσει σε αυτή.

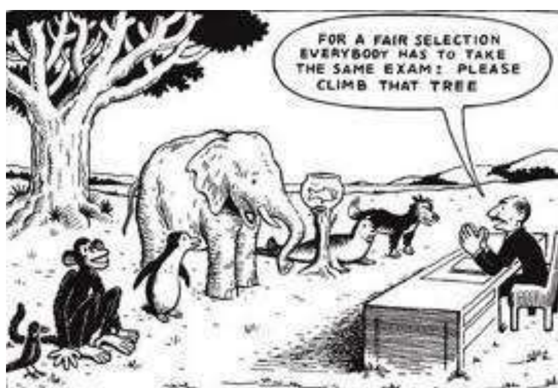
Προϋπόθεση, όμως, της γνώσης αποτελεί η μάθηση. Γενικός ορισμός της μάθησης δεν υπάρχει. Θα μπορούσαμε, όμως, να ισχυριστούμε πως οι περισσότεροι αποδέχονται την άποψη πως *«Μάθηση είναι η απόκτηση και η μεταβολή γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, πεποιθήσεων, στάσεων και διαφόρων μορφών συμπεριφοράς, δηλαδή, η διαδικασία κατά την οποία αλλάζει το γνωστικό δυναμικό του ατόμου, ως αποτέλεσμα των ποικίλων εμπειριών τις οποίες το άτομο επεξεργάζεται»* (Παπασταματίου, Σύγχρονες Θεωρήσεις για τη μάθηση).

Όπως η γνώση προκύπτει από τη μάθηση, έτσι και η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης. Η ποιότητα της επιτελούμενης μάθησης βρίσκεται σε συνάρτηση με τη θεωρία μάθησης που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός της τάξης. Ως θεωρία μάθησης ορίζεται *ένα συστηματικά οργανωμένο σύνολο που στηρίζεται σε εμπειρικά και πειραματικά δεδομένα και αποσκοπεί στην ερμηνεία και επίλυση φαινόμενων, δεδομένων, προβλημάτων σχετικών με τις προϋποθέσεις, τη διαδικασία και τους σκοπούς της διδασκαλίας και μάθησης* (Παπασταματίου, 2012). Όλες, δηλαδή, οι ενέργειες που εκτελεί ο εκπαιδευτικός μιας τάξης θα πρέπει να στηρίζονται σε μια ή και σε περισσότερες θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης που έχει προαποφασίσει ο ίδιος. Οι θεωρίες μάθησης, που κυριάρχησαν ανά τους αιώνες, επηρέασαν σημαντικά τον τρόπο εκπαίδευσης και αγωγής των μαθητών και τις διδακτικές μεθόδους στην εκπαίδευση.



Στις μέρες μας η απόφαση του εκπαιδευτικού σχετικά με το ποιες είναι οι καταλληλότερες θεωρίες μάθησης που πρέπει να επιλέξει, γίνεται ακόμη πιο δύσκολη. Οι σχολικές αίθουσες, όπως έχουν διαμορφωθεί, αποτελούνται από ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, προερχόμενο από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με ένα εντελώς ανομοιογενές μαθησιακό προφίλ και με διαφορετικό σωματικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο ανάπτυξης. Επιπλέον, μεταξύ των παιδιών ποικίλουν τα ατομικά ενδιαφέροντα, οι κλίσεις και οι δεξιότητές τους, ενώ πολλά από αυτά ενδέχεται να είναι παιδιά με «ειδικές ανάγκες». Η

σημαντικότερη, όμως, διαφορά έγκειται στο «φορτίο» που φέρει και κουβαλά μαζί του κάθε μαθητής, ένα φορτίο- πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να το ανακαλύψει, για να έρθει κοντά του και να συμπράξει μαζί του.



Σύμφωνα με την παραδοσιακή θεώρηση της μάθησης, που επικράτησε επί πολλών ετών και επικρατεί πολλές φορές ακόμη και σήμερα, ο εκπαιδευτικός έχει ως στόχο τη διδασκαλία στο επίπεδο ενός ανύπαρκτου «μέσου όρου» της τάξης, αποκλείοντας με αυτόν τον τρόπο τους περισσότερους των μαθητών από την διδακτική διαδικασία και αγνοώντας τις ιδιαίτερες και διαφορετικές δυνατότητες που έχουν όλοι για μάθηση.

2. Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Από αυτήν τη συνεχώς αυξανόμενη διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών στα σημερινά σχολεία αναδεικνύεται ως επιτακτική για όλους τους φορείς της εκπαίδευσης η ανάγκη αναπροσαρμογής και επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα στην γενική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως συνειδητοποιούν την αναποτελεσματικότητα πολλών σημείων των παλαιότερων θεωρήσεων για τη μάθηση ενώ σύγχρονες θεωρίες για **εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας** κερδίζουν ολοένα έδαφος.

Οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας βασίζονται στην αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η τελευταία γεννήθηκε μέσα από τις αρχές του κινήματος της Προοδευτικής-Νέας Αγωγής και μέσα από σύγχρονες θεωρίες, όπως αυτή του εποικοδομητισμού και του κονστρουκτιβισμού. Πιο συγκεκριμένα, όμως, στις 4 Απριλίου του 1919 ιδρύεται η Εταιρεία Προοδευτικής Εκπαίδευσης (Progressive Education Association). Πατρική μορφή της εταιρείας μεταξύ των Kilpatric, Counts κ.α. θεωρείται ο αμερικανός J. Dewey, που το 1897 και σε ηλικία 38 ετών, εκδίδει το έργο του «Το παιδαγωγικό μου πιστεύω» (My Pedagogic Creed). «Η κεντρική θέση σ' αυτό το πιστεύω είναι η εξής: Επειδή η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική διαδικασία, το σχολείο είναι εκείνη η μορφή της συμβίωσης, όπου είναι συγκεντρωμένοι όλοι εκείνοι οι κοινωνικοί φορείς, που οδηγούν το παιδί με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο σε συμμετοχή στην κληρονομιά του ανθρώπινου γένους και στη χρήση των δυνάμεών του για κοινωνικούς σκοπούς. Η εκπαίδευση είναι για τον λόγο αυτό γεγονός ζωής και όχι προετοιμασία για μελλοντική ζωή» (Hermann Röhrs).

Οι εφτά αρχές, που διατυπώνονται παρακάτω, βασίστηκαν στο «παιδαγωγικό πιστεύω» του Dewey αλλά και στην αντίληψή του, ότι οι μαθητές μαθαίνουν ερευνώντας (learning by inquiry): 1. Ελευθερία για μια φυσιολογική ανάπτυξη. 2. Το ενδιαφέρον, κίνητρο για κάθε δραστηριότητα. 3. Ο δάσκαλος καθοδηγητής και όχι ειδικός στα προβλήματα και τις ασκήσεις. 4. Επιστημονική εξέταση της ανάπτυξης του παιδιο. 5. Μεγαλύτερη προσοχή όλων των επιδράσεων πάνω στη σωματική του ανάπτυξη. 6. Συνεργασία μεταξύ σχολείου και

γονέων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού. 7. Το προοδευτικό σχολείο, τελικός στόχος της εξέλιξης της παιδαγωγικής.

Το «Νέο Σχολείο», που αναδεικνύεται, προκρίνει τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, ασκεί κριτική στις πειθαρχικές μεθόδους του παραδοσιακού σχολείου, πραγματώνει την ισότητα των φύλων, επιδιώκει τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα, καταξιώνει τη χειρωνακτική εργασία σε αντιδιαστολή με τον ακαδημαϊσμό. Βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία του σχολείου θεωρείται η άμεση εμπλοκή και το ενδιαφέρον των παιδιών για ό,τι συμβαίνει στη σχολική αίθουσα. *«Πρώτα – πρώτα η απουσία οποιασδήποτε σύνδεση της διδασκαλίας με ό,τι το παιδί είδε, αισθάνθηκε και αγάπησε έξω από το χώρο του σχολείου έχει ως αποτέλεσμα μια εντελώς τυπική και συμβολική επεξεργασία κάθε διδακτικής ενότητας στο σχολείο. Η δεύτερη βασική αιτία αυτής της εντελώς τυπικής διαδικασίας είναι η έλλειψη κινήτρων για μάθηση».*

Με βάση την παραπάνω άποψη, ο Dewey επισημαίνει, πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να εμπλέξει ενεργά το μαθητή στη διδακτική διαδικασία και να διεγείρει το ενδιαφέρον του, παρέχοντας του τα κατάλληλα κίνητρα και συνεχίζει λέγοντας πως *«πραγματικός σκοπός του σχολείου δεν είναι η γνώση αυτή καθεαυτή, αλλά η ανακάλυψη του πώς αποκτάται η γνώση, όταν χρειάζεται».* Δηλαδή, εκείνο που αξίζει περισσότερο δεν είναι τόσο η γνώση στην απόλυτη μορφή της, όσο η ανακάλυψη του δρόμου που θα προτιμήσει ο μαθητής και του μέσου που θα επιλέξει για να φτάσει σε αυτή. Αυτά τα λόγια του Dewey, που έμμεσα απαντούν στον τίτλο του συνεδρίου, μας οδηγούν αναπόφευκτα στην ιδέα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που, όπως προείπαμε, θεωρείται προϊόν της «Νέας Εκπαίδευσης» και έχει την βάση της στις θεωρίες της εποικοδόμησης της μάθησης (η γνώση κωδικοποιείται, επεξεργάζεται και οικοδομείται πάνω σε προηγούμενες-προαπαιτούμενες γνώσεις-κονστρουκτιβισμός) και της αλληλεπίδρασης (Vygotsky, 1989.)

3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

«Διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια φιλοσοφία διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στην αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους στις διαφορετικότητες των μαθητών. Αντί να εφαρμόζουν το Α.Π. με τον ίδιο τρόπο για όλους τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τροποποιούν την διδασκαλία τους ώστε να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών, στους διαφορετικούς τρόπους που μαθαίνουν και στα διαφορετικά ενδιαφέροντα. Επομένως, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκ των προτέρων διαφορετικούς τρόπους για να βοηθήσει τον μαθητή να κατανοεί και να δείχνει ότι έμαθε» (Carol Ann Tomlinson).

Είναι, δηλαδή, μια θεώρηση της διδασκαλίας που βασίζεται στην προϋπόθεση, ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στη διαφορετικότητα των μαθητών, δεδομένου ότι ο ρυθμός και ο τρόπος μάθησης είναι διαφορετικός για το κάθε παιδί. *Η επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών μαθησιακών προφίλ είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό ώστε να κατανοήσει τις ατομικές διαφορές και να βοηθήσει στην εξέλιξη του μαθητή (Silver, & Perini, 2001).* Ο προσδιορισμός του μαθησιακού προφίλ δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες του μαθητή, ώστε να τον βοηθήσει να επιτύχει καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Θα λέγαμε, λοιπόν, πως η «Διαφοροποίηση» είναι:

- ✓ Ένα «ταρακούνημα» όλων αυτών που συμβαίνουν σε μια τάξη
- ✓ Εκ των προτέρων σχεδιασμός με βάση την διαφορετικότητα των μαθητών
- ✓ Περισσότερο ποιοτική παρά ποσοτική
- ✓ Μαθητοκεντρική
- ✓ Εξελικτική με την εμπλοκή μαθητών και εκπαιδευτικών στην μάθηση
- ✓ Ένα κράμα διδασκαλίας σε όλη την τάξη, σε μικρές ομάδες και σε μεμονωμένους μαθητές
- ✓ Διδασκαλία που ανταποκρίνεται στην διαφορετικότητα και όχι στην άποψη «το ίδιο μέγεθος ταιριάζει σε όλους»
- ✓ Εκκίνηση από εκεί που βρίσκονται οι μαθητές
- ✓ Αποτελεσματική ανταπόκριση στις ατομικές διαφορές των μαθητών, η οποία βασίζεται σε αμοιβαίο σεβασμό, ασφάλεια, έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη και κοινή ευθύνη για την μάθηση
- ✓ Συνεχής άνοδος του πήχη της επιτυχίας για όλους τους μαθητές
- ✓ Επαναπροσδιορισμός του τι είναι «δίκαιο» στην βάση της προσπάθειας κάθε μαθητή να παίρνει αυτό που του χρειάζεται για ανάπτυξη και επιτυχία

4. ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ- ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Καταλήγοντας, σημειώνουμε πως η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι η διδακτική διαδικασία που έχει ως στόχο την αξιοποίηση ευέλικτων και **εναλλακτικών μεθόδων και διδακτικών εφαρμογών**, που ενεργοποιούν τους μαθητές και προωθούν την έμμεση γνώση.

Με τον όρο εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης εννοούμε όλες εκείνες τις μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας, οι οποίες προτείνονται για την άρση των ανεπαρκειών της δασκαλοκεντρικής, μετωπικής, λογοκοπικής διδασκαλίας.

Οι εναλλακτικές ή συμπληρωματικές μορφές διδασκαλίας εκφράζουν μια διαφορετική παιδαγωγική θέση από αυτή των παραδοσιακών μορφών. Αναγνωρίζουν το δικαίωμα και την ικανότητα στο μαθητή να διαδραματίζει ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στην διεξαγωγή της διδασκαλίας, αξιοποιώντας τις δυνατότητές του και στηριζόμενος στις προσωπικές του δυνάμεις. Επιπλέον, προσδίδουν ένα διαφορετικό περιεχόμενο στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος πλέον δεν ηγείται της μαθησιακής διαδικασίας αλλά συμβουλεύει, προτρέπει και παρωθεί τις ενέργειες των μαθητών (Χριστιάς, 2003).

Οι εναλλακτικές μορφές ως ανοικτότερες μορφές διδασκαλίας, θέτουν υψηλούς στόχους και απαιτούν από τον εκπαιδευτικό άρτια κατάρτιση και όσο το δυνατό μεγαλύτερη εμπειρία. Είναι δε αυτές οι μορφές που πλέον εφαρμόζονται σε μεγάλη έκταση στο σχολείο, δεδομένου ότι ανταποκρίνονται περισσότερο στις νέες απαιτήσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας. Έχει βρεθεί ότι ο συνδυασμός και η επιτυχημένη εναλλαγή μεταξύ τους προσδίδει θεαματικά αποτελέσματα στον τρόπο μάθησης του εκπαιδευόμενου– μαθητή. Στο σημείο που θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία είναι η οριοθέτηση των πλαισίων δράσης και εφαρμογής των συμπληρωματικών μορφών διδασκαλίας (Χριστιάς, 2003).

Οι συνήθεις εφαρμοζόμενες εναλλακτικές μορφές είναι η προγραμματισμένη, η ομαδοσυνεργατική, η βιωματική, η εξατομικευμένη, η άμεση, η έμμεση διδασκαλία καθώς και η διδασκαλία του καταιγισμού των ιδεών (brainstorming) (Κουτρούμπα, 2004).

Παρά τις διαφορετικές εννοιολογικές οριοθετήσεις τους και τον τονισμό επιμέρους σημείων, οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης συγκεντρώνουν τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά: Προσανατολίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αναφέρονται σε ένα θέμα, μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα της καθημερινής ζωής. Διακρίνονται από κοινωνική πρακτική σπουδαιότητα. Είναι σκόπιμα σχεδιασμένη δράση. Απαιτούν αυτο-οργάνωση και αυθυπευθυνότητα. Εμπλέκουν πολλές αισθήσεις κατά τη διεξαγωγή τους. Καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την επινόηση. Συνδυάζουν χειρωνακτική και πνευματική εργασία. Ενθαρρύνουν την κοινωνική μάθηση. Βασίζονται στη διεπιστημονική προσέγγιση και στην πολυπρισματική εξέταση των περιεχομένων.

Οι σημαντικότερες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης είναι: Ανοικτή διδασκαλία. Σχέδιο δράσης (Project). Διαθεματική διδασκαλία και μάθηση. Μάθηση σε μικρές ομάδες εργασίας. Διερευνητική μάθηση. Παιχνίδι και μάθηση. Δημιουργική απασχόληση των μαθητών. Συλλογική διδασκαλία (Team Teaching). Ευκαιριακή διδασκαλία. Παραδειγματική διδασκαλία.

Όλες αυτές οι μορφές διδασκαλίας και μάθησης συνοδεύονται από άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, διαρρύθμιση του χώρου σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, διαφοροποιημένη οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, ανοικτή δομή ρόλων, συγκρότηση ετερογενών ομάδων εργασίας και κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής ζωής.

5. ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ GARDNER

Ο Gardner (1999) παρουσιάζει τη θεωρία του σχετικά με την ύπαρξη οκτώ τύπων νοημοσύνης: γλωσσική, λογικο-μαθηματική, οπτικο – χωρική, μουσική, σωματο - κιναισθητική, νατουραλιστική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική. Κάθε παιδί έχει αναπτύξει σε επαρκές επίπεδο όλους τους προαναφερόμενους τύπους. Παρόλα αυτά ο βαθμός ανάπτυξης ενός τύπου ενδέχεται να διαφέρει. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να επιδεικνύει σπουδαίες ικανότητες σκέψης στο λογικο-μαθηματικό χώρο και ένας άλλος να έχει μια ιδιαίτερη κλίση προς τις τέχνες.

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα η σχολική ύλη και η αξιολόγηση του μαθητή βασίζονται στη γλωσσική & λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, ενώ οι υπόλοιποι τύποι παραβλέπονται και αγνοούνται δίχως να θεωρούνται εξίσου σημαντικοί. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι τα παιδιά που έχουν ανεπτυγμένους τους δύο πρώτους τύπους νοημοσύνης να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, να συμμετέχουν και να αξιολογούνται θετικά ενώ οι υπόλοιποι να παραμερίζονται, να απομονώνονται και να θεωρούνται «αποτυχημένοι» μαθητές με κακές επιδόσεις.

Η διδασκαλία με γνώμονα τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner παρέχει τα απαιτούμενα κίνητρα στους μαθητές και προκαλεί την ενεργή συμμετοχή τους καθιστώντας τη διδασκαλία μια ευχάριστη διαδικασία. Ζητούμενο, επομένως, είναι η διδακτική πράξη να στοχεύει προς όλες τις μορφές νοημοσύνης, έτσι ώστε, να ωφελείται το

σύνολο των μαθητών και μέσω των πολλαπλών τεχνικών και μορφών αξιολόγησης να δίνεται ο απαιτούμενος αριθμός ευκαιριών στην προσπάθεια κάθε παιδιού να φτάσει στη γνώση.

Β. ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ- ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Ένα αποτελεσματικό μέσο το οποίο βοηθά τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των μαθητών, να δημιουργήσει και να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους και τελικά να τους οδηγήσει στη μάθηση είναι η μουσική.

Τα οφέλη της μουσικής στην εκπαίδευση των παιδιών είναι πάρα πολλά και υψίστης σημασίας. Αυτό γίνεται φανερό και από τη σπουδαία θέση που κατείχε η μουσική στην εκπαίδευση κατά την αρχαιότητα. Μέσα από μια σύντομη αναδρομή παρατηρούμε πως στην αρχαία Ελλάδα η μουσική εξυψώνεται στο επίπεδο μιας ελεύθερης τέχνης και αποτελεί αναγκαία εμπειρία στη διαπαιδαγώγηση των νέων (Αθανασιάδης, 1991). Ο Σόλων ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τη διδασκαλία της μουσικής στην παιδεία των Αθηνών κατά τις αρχές του 6^{ου} π.Χ. αιώνα, ενώ οι νέοι Σπαρτιάτες διδάσκονταν και εξασκούσαν τη μουσική έως τα τριάντα τους χρόνια. Στις Ολυμπιάδες διεξάγονταν επίσης, παράλληλα με τα αθλήματα, μουσικοί και ποιητικοί αγώνες (Ψαλτοπούλου,2005).

Ιδρυτής της θεωρίας της μουσικής και της επιστήμης της ακουστικής είναι ο Πυθαγόρας, ο οποίος τον 6οπ.Χ.αιώνα ανέπτυξε τη θεωρία της αρμονίας των σφαιρών. Σύμφωνα με τον μεγάλο φιλόσοφο και μαθηματικό της αρχαιότητας, υπάρχει μια μαθηματική αναλογία ανάμεσα στους μουσικούς φθόγγους και στις πλανητικές κινήσεις. Οι πλανήτες περιστρεφόμενοι παράγουν μουσικούς ήχους τους οποίους, εξαιτίας των συχνοτήτων τους, δεν τους αντιλαμβανόμαστε. Ο Πυθαγόρας χρησιμοποίησε τις αποστάσεις των πλανητών για την αναπαράσταση των μουσικών διαστημάτων (Αθανασιάδης, 1991).

Στη συνέχεια, ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης και άλλοι μεγάλοι φιλόσοφοι εμβάθυναν στην αισθητική και την ψυχολογία της μουσικής και διαμόρφωσαν τη θεωρία του ήθους, που διαπραγματεύεται την επίδραση της μουσικής στη συναισθηματική και ψυχική σφαίρα του ανθρώπου (Αθανασιάδης,1991). Συγκεκριμένα, ο Πλάτωνας στην «Πολιτεία» του έκρινε τις μελωδίες ως προικισμένες με ένα δικό τους ήθος και με ιδιαίτερες δυνατότητες επίδρασης πάνω στην ψυχή. Υποστήριζε ότι η μουσική έπρεπε να χρησιμοποιηθεί για τη διαπαιδαγώγηση, την κάθαρση, την ψυχαγωγία και τη χαλάρωση μετά από ένταση. Οπαδός της πυθαγόρειας σχολής και μουσικός ο ίδιος, πίστευε ότι η μουσική έχει υψηλούς σκοπούς και επομένως είναι μέσο παιδείας (Παπαδόπουλος,2000). Σε κείμενά του έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα της μουσικής στην αγωγή, θεωρώντας την ως ένα σημαντικό παράγοντα για τη διατήρηση των παραδοσιακών αξιών και την ανάπτυξη και διαμόρφωση του ιδανικού πολίτη (Σέργη, 2003).

Αλλά και για τον Αριστοτέλη η ενασχόληση με τη μουσική έχει σημασία εξαιτίας των συγκινήσεων που μπορεί να προσφέρει. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η μουσική πρέπει να διδάσκεται στους νέους για τρεις βασικούς λόγους. Από τη μια πλευρά χρησιμεύει ως

«παιδεία» και «ανάπαυσις», δηλαδή ως ψυχαγωγία, από την άλλη πλευρά «διαγωγή» και αισθητική καλλιέργεια, ενώ παράλληλα έχει την ιδιαίτερη αξία να μπορεί να επενεργεί στο ήθος και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα (Σέργη, 2003· Ψαλτοπούλου, 2005).

Με άλλα λόγια, οι μεγάλοι αυτοί φιλόσοφοι επισήμαναν τη συμβολή της μουσικής παιδείας στη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας και ανέδειξαν τον ηθοπλαστικό χαρακτήρα της μουσικής και την επίδρασή του στην ανάπτυξη ορισμένων ανθρώπινων αρετών.

2. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στα νεότερα χρόνια της φιλοσοφικής και παιδαγωγικής σκέψης αναδεικνύεται και επισημαίνεται η σημασία του ρόλου της μουσικής και των τεχνών γενικότερα. Μέσα από το πνεύμα της προοδευτικής και παιδοκεντρικής εκπαίδευσης με πρωτεργάτη τον John Dewey, ενδυναμώνεται η αντίληψη ότι σε ένα ιδανικό πρόγραμμα εκπαίδευσης οι τέχνες πρέπει να είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της αγωγής του παιδιού για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας (Σέργη, 2003). Οι τέχνες δεν πρέπει να θεωρούνται ως δευτερεύοντα μαθήματα αλλά, αντίθετα, ως μέρος του βασικού κορμού του εκπαιδευτικού προγράμματος (Σέργη, 2003).

Στη δεκαετία του 1920 ο διάσημος γερμανός συνθέτης Carl Orff (1895-1982) ανέπτυξε ένα πρόγραμμα με στόχο τη μουσική διδασκαλία σε παιδιά. Αυτό είναι το λεγόμενο Orff Schulwerk («σχολική εργασία» ως προς τη μουσική, στα γερμανικά) ή Orff Approach («προσέγγιση» μουσικής εκπαίδευσης, στα αγγλικά). Είναι μαθήματα που συνδυάζουν μουσική, κίνηση, λόγο και θέατρο, όλα με τρόπο φυσικό, που προσεγγίζει το παιδικό παιχνίδι, την παιδική σκέψη και φαντασία. Το Orff Schulwerk δεν είναι μέθοδος. Δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο σύστημα που πρέπει να ακολουθηθεί. Υπάρχουν μόνον βασικές αρχές τις οποίες ένας δάσκαλος εφαρμόζει με έμπνευση και πρωτοβουλία.

Ο Orff πίστευε, ότι, όπως το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα χωρίς επίσημη εκπαίδευση, έτσι μπορεί να μάθει και μουσική, με απλό, φυσικό, αβίαστο τρόπο. Ο χαρακτήρας και η ατμόσφαιρα παιχνιδιού είναι στοιχειώδες συστατικό στην εκπαιδευτική αυτή διαδικασία, και διασφαλίζει την απουσία οποιασδήποτε αξιολόγησης ή κρίσης της επίδοσης του παιδιού από τους δασκάλους του. Επίσης επιτρέπει τη συμμετοχή των γονέων στη μύηση του παιδιού στη μουσική και στη δημιουργία της.

Η μουσικοκινητική αγωγή Orff επιτυγχάνει τη γνωριμία του παιδιού με τη μουσική και τη δημιουργία μουσικής από το ίδιο το παιδί με χρήση απλών μουσικών οργάνων όπως φλάουτο, ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, τρίγωνα, σείστρα, τύμπανο, gong, bongo, και άλλα, δηλαδή μουσικά όργανα που εύκολα μεταφέρονται και αποθηκεύονται. Επίσης στοχεύει στην ανάπτυξη της αισθητικής του παιδιού και της αντίληψής του σε κάθε επίπεδο: αντίληψης του χώρου, του χρόνου, των μορφών, των χρωμάτων.

Στη συνέχεια, το 1969 ο Jerome Bruner υποστήριξε πως στα αναλυτικά προγράμματα ενυπάρχει ο κίνδυνος υπερβολικής έμφασης στις επιστήμες και στην τεχνολογία, και ταυτόχρονα απαξίωσης των ανθρωπιστικών σπουδών. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το

φαινόμενο, «το θέατρο, οι τέχνες, η μουσική και οι ανθρωπιστικές σπουδές στα σχολεία μας θα χρειαστούν την πλήρη υποστήριξή μας» (Bruner, 1969, σ. 80).

3. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η μουσική, επομένως, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο διττής λειτουργίας στα χέρια του εκπαιδευτικού καθώς θεωρείται ταυτόχρονα μέσο παιδείας- διαπαιδαγώγησης αλλά και ψυχαγωγίας. Η μουσική συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και τα οφέλη που προσφέρει είναι πολλά και αφορούν όλα τα επίπεδα ανάπτυξης.

Γνωστικό επίπεδο

Η μουσική στο σύνολό της είτε ως σύλληψη, δημιουργία είτε ως εκτέλεση ή ακρόαση είναι αποτέλεσμα σύνθετων πνευματικών διεργασιών. Είναι μια συμβολική επικοινωνία, η οποία ασκεί τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου. Επιπλέον, αξιοποιεί την τάση του ανθρώπινου νου να βρίσκει μοτίβα και οργανωτικές δομές παρέχοντας ένα μοναδικό τρόπο οργάνωσης ήχων, σκέψεων συναισθημάτων και εμπειριών (Hodges, 2005). Έτσι, η μουσική εκπαίδευση δεν ενισχύει μόνο την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών αλλά μπορεί να συμβάλλει και στη μάθηση και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Οι Gordon (1968) και Moore αναφέρουν πως «οι μουσικοί είναι οπωσδήποτε έξυπνοι άνθρωποι αλλά οι έξυπνοι άνθρωποι δεν είναι απαραίτητα μουσικοί». (στο Peery και Peery, 1987).

Η χρήση της μουσικής στη γλωσσική διδασκαλία συμβάλλει, επίσης, στην βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών του δημοτικού βοηθώντας τα να ξεπερνούν πιο αποτελεσματικά τα αναγνωστικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν σε σχέση με άλλα παιδιά που δε δέχτηκαν ανάλογη μουσική εκπαίδευση (Douglas & Willatts, 1994).

Οι Ho, Cheung και Chan, 2003 σε πρόσφατη έρευνά τους απέδειξαν ότι όσο πιο μακρόχρονη ήταν η μουσική εκπαίδευση μαθητών, τόσο πιο ισχυρή ήταν η μνήμη τους σε σχέση με άλλα παιδιά χωρίς μουσική εκπαίδευση. (Ho, Cheung και Chan, 2003).

Στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει τα καλύτερα αποτελέσματα στη διδασκαλία γραμματικών ή συντακτικών φαινομένων χρησιμοποιώντας τη διδασκαλία ενός τραγουδιού στα πλαίσια της διαθεματικότητας στην εκπαίδευση.

Ψυχοκινητικό- συναισθηματικό- ψυχολογικό επίπεδο

Από τις σημαντικότερες λειτουργίες που απορρέουν από τη μουσική είναι η αισθητική απόλαυση, ως αποτέλεσμα μιας μουσικής εμπειρίας, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με το συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου. Τα παιδιά που απολαμβάνουν ένα μουσικό κομμάτι πλουτίζουν το συναισθηματικό τους κόσμο και διατηρούν την ευαισθησία, την ανθρωπιά και τον πολιτισμό τους απέναντι σε μια υλιστική κοινωνία (Σταυρίδης, 2000).

Μπορούν, έτσι, να εκφράσουν τα συναισθήματα που νιώθουν χωρίς να χρειάζονται λόγια.

Η μουσική ενασχόληση μπορεί να γίνει ο οδηγός για τον εσωτερικό κόσμο και την ψυχή του ανθρώπου, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο χαλάρωσης και ως δίοδος επικοινωνίας στην προσπάθεια αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων και περιπτώσεων ατόμων που παρουσιάζουν ψυχική αστάθεια. Σύμφωνα με τον Hodger, πολλοί άνθρωποι απέκτησαν την προσωπική τους ταυτότητα μέσα από τη μουσική (Hodger, 2005).

Εν τέλει η μουσική επιδρά στην ψυχή του ανθρώπου.

Σωματικό επίπεδο

Με τη μουσική εκπαίδευση οι μαθητές αποκτούν ρυθμό, σωματογνωσία (συνείδηση του σώματος) και αντίληψη της θέσης και της σχέσης του σώματος με την κίνηση στο χώρο και στο χρόνο (κιναίσθηση). Βελτιώνεται η ισορροπία τους και αποκτούν καλύτερο έλεγχο των κινήσεων. Έχει, επίσης, τονισθεί η συμβολή της μουσικής και του ρυθμού στην ανάπτυξη του βαδίσματος των μικρών παιδιών στα πρώτα στάδια της ζωής τους.

Η μουσικοκινητική αγωγή με το τραγούδι και το παίξιμο μουσικών οργάνων συμβάλλει στην σωματική ανάπτυξη των παιδιών αφού ασκείται όλο τους το σώμα. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση παιδιών με σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες (Σταυρίδης, 2000)

Κοινωνικό επίπεδο

Η μουσική είναι μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών. Είναι μια τέχνη που βοηθά την κοινωνική ανάπτυξη τους και συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων (Forrai, 1997). Με τη μουσική τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται έντονα συναισθήματα (όπως τον φόβο, τον ενθουσιασμό κ.α) και αποκτούν και θετικές κοινωνικές δεξιότητες (όπως η μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς), οι οποίες αυξάνονται με το πέρασμα του χρόνου και παραμένουν (Bastian, 2000).

Σε μια δεύτερη διάσταση του κοινωνικού επιπέδου σημειώνουμε πως η μουσική είναι πολιτισμός και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε λαού.

Χαρακτηρίζει και «σφραγίζει, κάθε εκδήλωση των μελών μιας ομάδας και αποτελεί τη δύναμη που ενώνει τα μέλη αυτά συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας ισχυρής πολιτισμικής ταυτότητας αναλλοίωτης στο πέρασμα του χρόνου.

Αποτελεί σημείο επαφής, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, θρησκειών και εθνών (Μαγαλιού, 2005).

Πέρα όμως από τα οφέλη που προσκομίζουν οι μαθητές για την ανάπτυξή τους από τη μουσική, αναδεικνύονται και οφέλη που συμβάλλουν και ενισχύουν την μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με αυτό η χρήση της μουσικής κατά τη διδασκαλία, ενισχύει και επιτυγχάνει: τη μάθηση, τη σκέψη, την προσοχή, την επίδοση, τη δημιουργικότητα, την ομαδική εργασία, την πρόκληση ενδιαφέροντος (μουσική στην αρχή του μαθήματος), τον έλεγχος του άγχους, την αποβολή του φόβου, τη συνεργασία, την αυτοπειθαρχία.

Γ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ - ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Στη συνέχεια, θα επιχειρηθεί η παρουσίαση της πρακτικής εφαρμογής της προδιαγραφείσας προσέγγισης και η διδακτική αξιοποίηση της μουσικής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στην εργασία αυτή έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθεί η τέχνη της Μουσικής ως εργαλείο για τη γνωστική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Συνδυάζοντας με επιτυχία το στοιχείο της ψυχαγωγίας και της μάθησης επιδιώκεται η μεγιστοποίηση των εκπαιδευτικών οφελών για τους μαθητές μέσα από δραστηριότητες, όπως αυτές που ακολουθούν, οι οποίες αποτελούν εναλλακτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, σύμφωνες πάντα με το πνεύμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η πρώτη διδακτική εφαρμογή εντάσσεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' τάξη και η δεύτερη σχετίζεται με την εισαγωγή των μαθητών στην έννοια των κλασμάτων στα Μαθηματικά, επίσης, της Γ' τάξης.

1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

«Μαθαίνω τραγουδώντας… για το τελικό –ν »

Τάξη: Γ' Δημοτικού

Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα
Κεφάλαιο: «Ο κόσμος γύρω μας» σελ. 73

Στόχοι :

- ✓ Να μάθουν τα παιδιά τη χρήση του τελικού -ν
- ✓ Να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από το τραγούδι και το παιχνίδι
- ✓ Μέσα από την παιγνιώδη μάθηση να αποτυπωθεί στο μυαλό τους ο γραμματικός κανόνας

Θεωρία βιβλίου

Οι λέξεις: ***τον, στον, έναν, αυτόν, σαν*** διατηρούν πάντοτε το τελικό **–ν.**

Οι λέξεις : την, στην, αυτήν, μην, δεν
διατηρούν το τελικό –ν μόνο όταν η επόμενη λέξη αρχίζει από φωνήεν ή από τα σύμφωνα:

κ, π, τ, ξ, ψ, μπ, ντ, γκ, τσ, τζ

ΤΡΑΓΟΥΔΙ

«Πάνω Κάτω Το Ξερό Ψωμί»

Κάθισα και αναρωτήθηκα προχθές

Γι αυτό το –ν το τελικό που όλο λες

Πότε η λέξη θέλει –ν

Πότε τον και πότε την

Μια λύση να βρω πια παντοτινή(ν)

Όταν η λέξη μου αρχίζει από -κ (κου)

Όταν η λέξη μου αρχίζει από -π (που)

Όταν η λέξη μου αρχίζει από -τ (του) και από -ξ (ξου)

Μη ξεχάσω είναι μέσα και το -ψ (ψου)

Μπερδευόμουν όμως λίγο μ' όλο αυτό

γι' αυτό βρήκα έναν τρόπο πιο απλό

Το τραγούδι αυτό να μάθω να μπορώ να θυμηθώ

αυτό το –ν σε αυτήν την αιτιατική

Κι αφού είμαι ταλεντάκι βρήκα αυτό

Μαζί με τα διπλά μπου-ντου-γκου-τζου και τσου

Σιγανά να τραγουδώ αυτήν τη φράση την απλή

Πάνω Κάτω Το Ξερό Ψωμί

* γραμμένο στη μελωδία του παιδικού τραγουδιού «Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ»

2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

«Μουσική και κλάσματα»

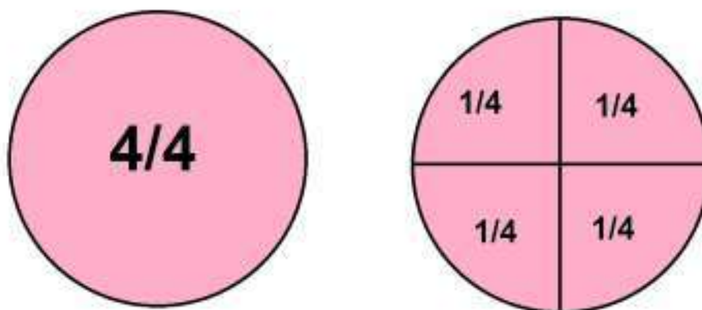
Τάξη: Γ' Δημοτικού

Μάθημα: Μαθηματικά

Ενότητα: 4, κεφάλαια: 22-23, σελ: 58-61

Στόχοι:

- ✓ Να κατανοήσουν οι μαθητές την ισοδυναμία ακέραιας μονάδας με κλάσμα (πχ. 1= 4/4)
- ✓ Να αντιληφθούν την έννοια των υποδιαιρέσεων της ακέραιας μονάδας
- ✓ Να «εξερευνήσουν» το κλάσμα και να ανακαλύψουν με ποια άλλα κλάσματα μπορούν να συμπληρώσουν 1 ακέραιη μονάδα
- ✓ Να αξιοποιηθεί η παιγνιώδης και η παιδαγωγική διαδικασία μάθησης



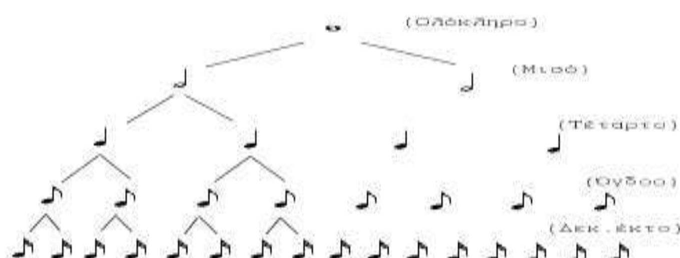
Θεωρία της Μουσικής

«Μουσική είναι η απόλαυση που νιώθει η ανθρώπινη ψυχή, όταν μετράει χωρίς να ξέρει πως μετράει»

Κάθε νότα που τραγουδάμε έχει μια χρονική αξία, ένα συγκεκριμένο χρόνο δηλαδή που ακούγεται τη στιγμή που την τραγουδάμε.

Ολόκληρο στη μουσική ονομάζουμε τη νότα που διαρκεί 4 χρόνους – χτύπους (για παράδειγμα τα-α-α-α). Το ολόκληρο χρησιμοποιείται ως βάση για την εξαγωγή φθόγγων μικρότερης, αλλά και μεγαλύτερης διάρκειας.

Καταρχάς, όσον αφορά στις νότες μικρότερης διάρκειας, αυτές παράγονται με διαίρεση του ολόκληρου σε δυνάμεις του δύο. Έτσι, το μισό είναι ο φθόγγος που έχει μισή διάρκεια από το ολόκληρο, το τέταρτο έχει το ένα τέταρτο της διάρκειας, το όγδοο το ένα όγδοο κ.ο.κ. Στη συμβατική αρμονία η νότα με την ελάχιστη διάρκεια είναι το εξηκοστό τέταρτο. Σχηματικά, λοιπόν, οι υποδιαιρέσεις του ολόκληρου έχουν ως εξής:



Η σχέση μεταξύ του ολόκληρου και των υποδιαιρέσεών του μπορεί να βοηθήσει και στην κατανόηση της ισοδυναμίας των κλασμάτων. Για παράδειγμα, τα τέσσερα όγδοα και τα δύο τέταρτα αντιστοιχούν στο ίδιο χρονικό διάστημα, γεγονός που μπορεί πολύ εύκολα να επαληθευτεί με ένα χρονόμετρο ή με το μετρονόμο.

Το ολόκληρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για νότες μεγαλύτερης διάρκειας. Έτσι, οχτώ χρόνοι (τα-α-α-α-α-α-α-α) αντιστοιχούν σε δύο ολόκληρα, και έξι χρόνοι (τα-α-α-α-α-α) σε ένα ολόκληρο και ένα μισό. Δεδομένου ότι στην αντιστοίχιση κλασμάτων – μουσικών φθόγγων το ολόκληρο εκφράζει τη μονάδα, δίνεται η δυνατότητα να μπορούν να συγκριθούν τα διάφορα κλάσματα με τη μονάδα.

<u>Περιγραφή δραστηριότητας:</u>

Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες: την ομάδα των ολόκληρων και την ομάδα των μισών. Προτείνουμε την κατασκευή των φθόγγων κάθε ομάδας (ολόκληρα- μισά) με χρωματιστά χαρτόνια (ταμπελάκια), ώστε τα παιδιά να μπορούν να ξεχωρίζουν την ομάδα στην οποία ανήκουν, αλλά και να εξοικειώνονται με τη μουσική γραφή.

Στην αρχή η ομάδα των ολόκληρων χτυπά 4 φορές παλαμάκια για μερικές επαναλήψεις, ώστε η αντίστοιχη χρονική διάρκεια να γίνει σαφής και κατανοητή από όλους. Στη συνέχεια, η ομάδα των μισών επαναλαμβάνει μερικές φορές τους δύο χτύπους του μισού. Έπειτα, οι δύο ομάδες καλούνται να χτυπήσουν μαζί, η πρώτη ένα ολόκληρο και η δεύτερη δύο μισά.

Το συμπέρασμα που εύλογα θα προκύψει είναι ότι και οι δύο ομάδες χτυπούν παλαμάκια για τον ίδιο χρόνο, επομένως ένα ολόκληρο ισούται με δύο μισά. Η διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί με τρεις ομάδες (π.χ. την ομάδα των ολόκληρων, την ομάδα των μισών και την ομάδα των τετάρτων), με διαφορετικούς ήχους (π.χ. παλαμάκια για τη μία, ποδοκροτήματα για την άλλη) και για κλάσματα διάφορα της μονάδας (π.χ. τα τέσσερα όγδοα και το ένα δεύτερο).

Αντί επιλόγου

Η εργασία αυτή αποτελεί γέννημα μιας διαρκούς προσπάθειας και αναζήτησης σύγχρονων, εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας που θέτουν το μαθητή και τις ανάγκες του στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αγαπώντας τη μουσική και μελετώντας τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές ανακάλυψα πως η τελευταία μπορεί να αποτελέσει εργαλείο διττής λειτουργίας, αφού ψυχαγωγεί και διδάσκει ταυτόχρονα. Και μόνον η ένταξή της στα πλαίσια του μαθήματος μπορεί να ταράξει τα νερά των συμβατικών διαδικασιών μάθησης, πόσο μάλλον όταν η τελευταία αξιοποιείται παιδαγωγικά και μας οδηγεί πιο ευχάριστα στη γνώση, απαντώντας στις διαφορετικές ανάγκες και στα διαφορετικά ενδιαφέροντα κάθε παιδιού ξεχωριστά. Οι δραστηριότητες που παρατέθηκαν αποτελούν δύο μόνο παραδείγματα της διδακτικής αξιοποίησης της μουσικής και έχουν ως στόχο να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης και αφορμή για μια πιο «αντισυμβατική» διδασκαλία που θα κάνει τη γνώση να αξίζει περισσότερο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αθανασιάδης, Δ. (1991). Ιστορία της μουσικής. Αρχαίοι και ανατολικοί μουσικοί πολιτισμοί. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Μακεδονικού Ωδείου.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου. Αθήνα: Gutenberg

Μαγαλιού, Μ.(2005).Ο ρόλος της μουσικής αγωγής στη σημερινή εκπαίδευση, Πρακτικά Ημερίδας του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. για τη Μουσική Εκπαίδευση (Αθήνα18Απριλίου2005).

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.

Νιάκα Ευγενία, Εκπαιδευτικό Υλικό για τη Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Παπαδόπουλος, Α. (2000). Μουσικοθεραπεία. Θεσσαλονίκη: Πήγασος.

Παπασταματίου, Σύγχρονες Θεωρήσεις για τη μάθηση, Μάιος 2012

Σέργη, Λ. (2003). Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Αθήνα: Gutenberg.

Σταυρίδης, Μ.(2000). Η μουσική στην εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις. Αθήνα: Gutenberg

Φύκαρης, Ι. (2010). Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού: Όρια και δυνατότητες. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Ψαλτοπούλου, Ν.(2005). Η μουσική δημιουργική έκφραση ως θεραπευτικό μέσο σε παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Ξενόγλωσση

Dewey J., Democracy and Education, New YorK 1916
Dewey J., Education and the Social Order, New York 1934
Gardner, H.(1985).Frames of mind, the theory of multiple intelligence. New York: Basic Books.

Hermann Röhrs, Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, μετφ., Δεληκωνσταντής -Σ. Μπουζάκης στη σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση

Hodges, D.(2005).Why study music? International Journal of Music Education, 2005, 23, 111.

William Heard Kilpatrick, Philosophy of Education, New York 1951

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΚΟΥΤΟΥΞΙΑΔΟΥ
Φιλόλογος– Ιστορικός, Δ/κτωρ Παντείου Πανεπιστημίου.
Σύμβουλος Β/βάθμιας Εκπαίδευσης

Αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης αποτελεί πρώτον η ανάδειξη γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικο-συναισθηματικών στρατηγικών και τρόπων αποτελεσματικής αξιοποίησης σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και πρακτικών για τη διδασκαλία της γλώσσας, οι οποίες μέσα από δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης γλωσσοδιδακτικών και διεπιστημονικών απόψεων, εναλλακτικών τρόπων αξιοποίησης της τεχνολογίας, συνδυαστικών πλαισίων διδασκαλίας και αναστοχασμού προάγουν τη διατήρηση δεξιοτήτων μιας αυτορρυθμιζόμενης μάθησης συμβάλλοντας στη γλωσσική και διανοητική αυτάρκεια του μαθητή.

Παράλληλα με την παρουσίαση των διαφόρων στρατηγικών του γλωσσικού μαθήματος, καταγράφονται διαπιστώσεις, επισημάνσεις και προβληματισμοί για το αν και κατά πόσο δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας από τα αναλυτικά προγράμματα, για το ρεαλιστικό και πραγματοποιήσιμο προτεινόμενων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και διδακτικών στόχων μπροστά στο μέγεθος της διδακτέας ύλης και τις διαφορετικές δεξιότητες και ανάγκες των μαθητών.

Η εργασία που παρουσιάζεται στηρίζεται, πέρα από βιβλιογραφικές αναφορές, στην καθημερινή σχολική εμπειρία που αντανακλάται στις απόψεις και αντιλήψεις του ενεργού εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει επίγνωση, όσο κανένας άλλος, ότι η γλωσσική καλλιέργεια υπηρετώντας την ανάπτυξη της σκέψης επηρεάζει και το επίπεδο της παιδείας και συνδέεται επομένως με την ποιότητά της.

Strategies of effective Teaching of Modern Greek Language in the Secondary Education. Analytic Programs, Reflections and Proposals

The purpose of this paper firstly is to describe cognitive, after cognitive and social-affective strategies as well the ways of an effective exploitation of modern pedagogic approaches and language teaching procedures. These approaches through a productive interaction between the linguistic and interdisciplinary research, alternative ways of technology exploitation, combinational techniques of teaching and reflection, promote the maintenance of skills of a self-regulatory learning and contribute in the linguistic self-sufficiency of student.

Besides the presentation of a rich variety of strategies used in linguistic teaching and learning procedures, some proposals and reflections are mentioned upon whether or not school programs has given priority to the Greek language teaching or upon whether or not proposed methodological approaches and instructional targets are realistic and feasible facing the increase of instructional material, as well the different needs and skills of the students.

This study is supported - beyond bibliographic reports - in the daily school experience reflected in the aspects and perceptions of the active teacher who knows very well that the linguistic culture by serving the development of thought influences also the level of education and consequently the educational quality.

«Το μόνο μέσο», είχε πει ο Σεφέρης, *«που βρίσκεται στη διάθεση μας, για να εκφράσουμε τη σκέψη μας και τα συναισθήματά μας με χρώμα με βάρος με ενάργεια και με σκιές είναι αυτή η γλώσσα που γράφουμε και που μιλάμε… η σημερινή ελληνική γλώσσα».* (Σεφέρης 1984) Ο ίδιος, επίσης, σημειώνει: *«Κανένας συγγραφέας δεν μπορεί να σταθεί, αν δεν είναι άρχοντας της γλώσσας, όχι των λεξικών ή του συνταχτικού, αλλά αυτής της ζωντανής φύσης που του μεταγγίζει κάθε στιγμή που ανασαίνει η φυλή του».* Η φωνή του ποιητή μοιάζει να εμπνέει τις προσπάθειες για μια επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας της γλώσσας που υιοθετείται από τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία ως εφαλτήρια του εκπαιδευτικού στην καθημερινή διδακτική πραγματικότητα, κινούνται πρωτίστως γύρω από το κοινωνικό και δευτερευόντως από το δομιστικό μοντέλο. (Ανδριανόπουλος 2010, Φραγκουδάκη,1987)

Η γλώσσα ως σημειωτικό σύστημα που μαθαίνεται σε ιδιαίτερους ασυνείδητους μηχανισμούς της σκέψης, σε πραγματικές καταστάσεις ζωής ή κατάλληλες αναπαραστάσεις στην τάξη, απαιτεί επικοινωνιακό προσανατολισμό, ώστε ο μαθητής να μπορεί να τη χρησιμοποιεί σε συνθήκες αυθεντικού περιβάλλοντος επικοινωνίας μέσα και έξω από το σχολείο. Η περισσότερο κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική ενδυνάμωση του *γλωσσικού γραμματισμού, που συνδέει τη* γλωσσική ποικιλότητα με τη γλωσσική εμπειρία, επιδιώκει, λοιπόν, τη γλωσσική επάρκεια για κάθε επικοινωνιακή περίσταση. *«Η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα, όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά παρά όταν προσφέρεται σαν ένα σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις»* (Halliday 1964) Η μάθηση τελείται μέσω συνεργατικής εμπλοκής των μαθητών σε γλωσσικές δραστηριότητες πραγματικής επικοινωνίας μετατοπίζοντας την έμφαση από παραδοσιακούς (γραμματική, λεξιλόγιο, κλπ.) σε νεωτερικούς τομείς (στρατηγικές λόγου, επικοινωνιακή επάρκεια, λειτουργικός λόγος, επικοινωνιακή περίσταση), σε ένα, δηλαδή, *γλωσσικό ρεαλισμό* που αναγνωρίζει τις προτεραιότητες του φυσικού λόγου. (Γκότοβος, 2000) Συνδυάζοντας τάσεις από τη γνωστική ψυχολογία και την εφαρμοσμένη γλωσσολογία η διδακτική της γλώσσας συνδέει την επικοινωνιακή διαδικασία με την αυτοεκτίμηση, τη συνεργατική μάθηση μέσα από την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης. (Παπούλια – Τζελέπη, Σπινθουράκη 2001) Η κατανόηση και η αξιοποίηση των μηχανισμών πρόσληψης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, πολυσύνθετη και πολύπλοκη δραστηριότητα, αποτελεί πρωταρχικό διδακτικό στόχο του σχολείου. Καθίσταται αναγκαία η έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση και αποτελεσματική παρέμβαση για την ανάπτυξη των ανάλογων ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής του λόγου μέσω στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης, δεδομένου ότι με σοβαρά προβλήματα στο γραπτό λόγο ανήκει το 10% - 34% του μαθητικού πληθυσμού, (Σπαντιδάκης 2004) φαινόμενο με διαστάσεις σοβαρού εκπαιδευτικού και όχι μόνο προβλήματος.

Οι στρατηγικές μάθησης τροποποιούνται και προσαρμόζονται συνειδητά και εμπρόθετα από τους μαθητές, ανάλογα με τις ανάγκες τους και τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας. (Weinstein & Mayer 1986) Εκτός από επίλυση προβλημάτων, πρωταρχικά στοχεύουν να καταστήσουν τους μαθητές υπεύθυνους των μαθησιακών τους πράξεων και αυτόνομους, προκειμένου να ελέγχουν, να αυτορρυθμίζουν, να αυτοαξιολογούν τη μάθησή τους με αυτοπεποίθηση στη χρήση της γλώσσας. (Cohen 1998). Είναι σημαντικό, επομένως, από την όλη διαδικασία να εισπράττουν θετικά συναισθήματα. Η διαμόρφωση, επομένως, πλούσιων παρωθητικών καταστάσεων για παραγωγή λόγου, αλλά και ο προσχεδιασμός του μαθήματος, αποτρεπτικός του ανεύθυνου διδακτικού αυτοσχεδιασμού και τυχόν ανάπτυξης φυγόκεντρων τάσεων στο μάθημα θεωρούνται αναγκαίες προϋποθέσεις για τη γλωσσική ανάπτυξη.

Πολύμορφη προβάλλει η βεντάλια ταξινόμησης των στρατηγικών μάθησης της νεοελληνικής γλώσσας ανάλογα με τους ειδικούς στόχους της. Εκτός από τη διάκρισή τους σε στρατηγικές *διδασκαλίας*, που χρησιμοποιεί ο διδάσκων και στρατηγικές *μάθησης,* που χρησιμοποιούν οι μαθητές για εξάσκηση, (Lewis & Hill, 1992) συναντούμε μορφές στρατηγικών περισσότερο ή λιγότερο αξιοποιήσιμων στη διδακτική πράξη που αφορούν κάθε πτυχή ανάπτυξης του γλωσσικού φαινομένου: (Schmitt & McCarthy, 1997) στρατηγικές παραδοσιακές και σύγχρονες, άμεσης και έμμεσης διδασκαλίας, γνωστικές και μεταγνωστικές, απλές και σύνθετες. *(*Μαρία Παραδιά, *2010)* Σύμφωνα με τον Cohen, διακρίνονται σε στρατηγικές *εκμάθησης της γλώσσας,* όπως λ.χ. *ομαδοποίησης,* και σε εκείνες *χρήσης της γλώσσας,* όπως *ανάκλησης και δοκιμής*. (Cohen, A. 1996) *Αντισταθμιστικές* στρατηγικές, όπως *εξαγωγή συμπερασμάτων από τα*

συμφραζόμενα ή *χρήση συνωνύμων*, που υποβοηθούν το μαθητή στην αναπλήρωση της ελλιπούς γνώσης, ανήκουν και στα δύο παραπάνω είδη. (Oxford, 2003). Διαφοροποιούνται επίσης, σε *γνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές* και σε *μεταγνωστικές.* Οι τελευταίες συνδέονται με *σχεδιασμό* της επόμενης μαθησιακής διαδικασίας, *επίλυση προβλημάτων, έλεγχο αποτελεσματικότητας μιας εναλλακτικής λύσης, αξιολόγηση και αναθεώρηση αποτελεσμάτων.* (Cohen 1996)

Μέσω των γνωστικών στρατηγικών που περικλείουν *αναγνώριση, διατήρηση και ανάκληση των κατάλληλων γλωσσικών και εννοιολογικών χαρακτηριστικών*, προσεγγίζεται το αντικείμενο μάθησης με *ενεργοποίηση προγενέστερης γνώσης, επαναληπτική ανάγνωση ενός κειμένου* προς εντοπισμό βασικών του σημείων, *αντίληψη της δομής του κειμένου, ταξινόμηση λέξεων ή εννοιών, αξιοποίηση συγκειμενικών πληροφοριών, οπτική αναπαράσταση, κατηγοριοποίηση πληροφοριών, περίληψη των βασικότερων σημείων, νοητικούς χάρτες, μνημονικούς κανόνες*, κ.ά. (Π.Σ. Διδασκαλίας Ν.Γ., 2011)

Μέσω *κοινωνικο-συναισθηματικών* στρατηγικών, ο μαθητής αλληλεπιδρά στο σχολικό του περιβάλλον, όπως με διευκρινιστικές ερωτήσεις, ομαδοσυνεργατικές πρακτικές για κατανόηση ή επίλυση προβλημάτων, διευθέτηση του χρόνου για την αποφυγή της ψυχολογικής έντασης, μείωση του άγχους με ενίσχυση της θετικής σκέψης, προσδιορισμός στόχων και προτεραιοτήτων και εστίαση σ' αυτούς για την αποφυγή διάσπασης της προσοχής.

Παράμετρος αποτελεσματικής διδασκαλίας της γλώσσας είναι η χρήση κατάλληλων μοντέλων με αντίστοιχες μεθόδους και στρατηγικές υλοποίησής τους, που στηρίζονται στη μαθητοκεντρική προσέγγιση. Χωρίς να υποτιμάται η κατά μέτωπο διδασκαλία, η οποία, αν και μονόδρομη, αποβαίνει λειτουργική σε μετάδοση συγκροτημένων γνώσεων, λόγου χάρη, μορφοσυντακτικών φαινόμενων, τρόπων ανάπτυξης παραγράφου, κειμενικής παρουσίασης, σύντομης ανάλυσης εννοιών ή εισαγωγή νέου υλικού, είναι αποτελεσματική η επιλογή ποικιλίας εναλλακτικών μεθόδων και στρατηγικών που βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Η Συνεργατική μέθοδος αποδεικνύεται αποτελεσματική στην ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών κατά την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου ή την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω διαμαθητικής επικοινωνίας, ελεύθερης έκφρασης ιδεών και αυθόρμητης ανταλλαγής απόψεων. (Δάλκου 2012) Από πλήθος συνεργατικών μεθόδων και τεχνικών αναφέρουμε ενδεικτικά τη *Μελέτη Περίπτωσης*, όπου οι μαθητές μέσα από σχεδιασμό καθοδηγητικών ερωτημάτων οδηγούνται σε διερευνητική συζήτηση (Jarvis, 2004), τη *μέθοδο πρότζεκτ,* στηριγμένη στη βιωματική, συνεργατική και πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης (Χρυσαφίδης, 1994), την τεχνική *του καταιγισμού ιδεών* (brainstorming), ελεύθερης, αυθόρμητης έκφρασης ιδεών με καταγραφή, ομαδοποίηση και δημιουργική αξιοποίησή τους σε εργασίες λεξιλογίου, σύνταξης κειμένου, κλπ. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και λεκτικών δεξιοτήτων προωθείται με στρατηγικές, που καλλιεργούν και αρετές προφορικού λόγου, όπως γλωσσική έκφραση, ετοιμολογία, ευκρίνεια, διατύπωση ερμηνειών, προβληματισμών, επιχειρημάτων, εύστοχων ερωτήσεων: Προωθείται με ομαδοσυνεργατική συζήτηση, στη διάρκεια της οποίας οι συμμετέχοντες διατυπώνουν με ακρίβεια και συντομία επιχειρήματα, με τη μαιευτική τεχνική των ερωταποκρίσεων, κατά την οποία οι μαθητές, αφομοιώνουν και προσαρμόζουν το λόγο τους απέναντι στα λεγόμενα των συνομιλητών, (Φραγγούλη 2011) ή εκείνη του φιλοσοφικού διαλόγου. Παράλληλα λειτουργούν τεχνικές, όπως της επισήμανσης σημαντικών σημείων ενός κειμένου και σύνοψής τους, της ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων σε αυθεντικό πλαίσιο της πραγματικής ζωής, της δημιουργικής *επίλυσης προβλήματος,* ανεξάρτητη έρευνα, όπου ομαδοσυνεργατικά αναπτύσσεται ο κριτικός τρόπος σκέψης μαζί με κοινωνικές και λεκτικές δεξιότητες, του *παιχνιδιού ρόλων* ή καταστασιακών ασκήσεων, όπου βιωματικά μέσω ρόλου και ταύτισης αναπαριστώντας ένα γεγονός αποπειράται ο μαθητής την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, άρθρωσης λόγου, με κατανόηση μέσα απ' την ερμηνεία σε επικοινωνιακά χαρακτηριστικά, λεκτικούς τρόπους, χρήση του λόγου. Προωθείται η λεκτική παραγωγή, μόνο όταν ο ρόλος αγγίζει ενδιαφέροντα, εμπειρίες και την καθημερινότητα των μαθητών.

Εστιάζοντας στην κατανόηση και αξιοποίηση των μηχανισμών παραγωγής προφορικού λόγου διαπιστώνουμε ως αναγκαία την εφαρμογή τεχνικών σε διαφορετικές κειμενικές ομάδες, ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης πληροφοριών, προσδοκίες και αντιδράσεις των συνομιλητών. Ενδεικτικά αναφερόμαστε σε τεχνικές *δόμησης της συνοχής ενός προφορικού κειμένου*, *προβολής των σημαντικότερων πληροφοριών, ή* τεχνικές που αφορούν τρόπους *μετασχηματισμού του προφορικού κειμένου σε γραπτό ή αντίστροφα*, από *μονολογικό σε διαλογικό ή από μονοτροπικό σε πολυτροπικό* και

σχολιασμό των αλλαγών, τρόπους *του ύφους, της γλωσσικής ποικιλίας ή του κειμενικού είδους αντιπαραβολή κειμένων πριν και μετά την αφαίρεση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων, κειμένων ίδιου θέματος μέσα από διαφορετικές οπτικές, σύγκριση διαλογικών ή μη διαλογικών κειμένων, εντοπισμό διαφορών τρόπου δόμησης.* Ενδιαφέρουσες οι τεχνικές *προσέλκυσης της προσοχής του ακροατηρίου*, οι οποίες συνδέονται με ένταση φωνής, τόνο, ρυθμό, ροή, παύσεις του λόγου, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, στάση ή κίνηση σώματος, χρήση των νέων τεχνολογιών κ.ά. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν οι ασκήσεις «*ελέγχου της κατάστασης ενώπιον ακροατηρίου*», που αφορούν: *ετοιμότητα* ανταπόκρισης σε τυχόν αντιδράσεις του, απρόσκοπτη επαναφορά στο θέμα μετά από διακοπή, παρέμβαση εξωτερικών παραγόντων, αποφυγή φλυαρίας και πλατειασμού, τήρηση του προκαθορισμένου χρόνου, υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων.

Μερικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο, όπως *καταιγισμός ιδεών, ανασυνδυασμός*, παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου μετά από ανάγνωση κειμένου με χρήση λεξιλογίου ή φράσεων από αυτό, *ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, χρήση πηγών, συνωνύμων, σημασιολογικού χάρτη, κ.ά.*

Συνήθως η κατανόηση του γραπτού λόγου συνδέεται με την παραγωγή του, καθώς οι μαθητές μπορούν να συντάξουν κείμενο σχετικό με όσα διάβασαν. Διακρίνονται σε στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου *πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση* ενός κειμένου. Αναφερόμαστε ενδεικτικά στις γνωσιακές στρατηγικές *ταχείας, πρώτης ανάγνωσης* του κειμένου από το μαθητή, *αναζήτησης του γενικού νοήματος ή συγκεκριμένων πληροφοριών, εικασίας, προβλέψεων* για ό, τι θα επακολουθήσει στο κείμενο, *αξιοποίησης συμφραζομένων, ανάλυσης δομικών στοιχείων, εξάσκησης στη διαμόρφωση διαφόρων τύπων ερωτήσεων, δεύτερης ανάγνωσης, περίληψης.* (Πύλη, 2006) Οι μαθητές αναλύουν, ερμηνεύουν κριτικά, δομούν, αναδομούν και αποδομούν κείμενα συγκεκριμένων επικοινωνιακών περιστάσεων. Σύμφωνα με την Αμοιβαία Διδασκαλία, μοντέλο διδασκαλίας κατανόησης κειμένων, η οποία ακολουθεί το μοντέλο της *Άμεσης Διδασκαλίας,* οι δραστηριότητες επιτελούνται σε αυθεντικές συνθήκες φυσικού διαλόγου. (Mayer, 2008) Υιοθετούνται στρατηγικές κατανόησης κατά το διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών: υποβολής ερωτήσεων πριν και μετά την ανάγνωση του κειμένου, διευκρίνισης σκαιών σημείων με εμπλουτισμό λεξιλογίου, προβλέψεων πριν και κατά τη διάρκειά της ανάγνωσης και περίληψης.

Κατά την ανάγνωση των κειμένων συντελούνται οι λειτουργίες κριτικής αποδόμησής τους και ανάλυσης ρητών και υπόρρητων νοημάτων τους, διερεύνησης της υφολογικής ποικιλίας των κειμενικών ειδών ως φορέα διαμόρφωσης νοημάτων. (Αναστασιάδου 2013) Η κριτική ανάγνωση διατηρεί δικές της στρατηγικές και δραστηριότητες. Αναφέρουμε την τεχνική της *Ανακάλυψης του λάθους (*Smuthy, Walker & Meckstroth, 1997) σε επικοινωνιακά κείμενα, όπως σε άρθρο με ανακριβείς πληροφορίες, όπου οι μαθητές μετά από σύγκριση με άλλες πηγές εντοπίζουν και διορθώνουν λάθη του. (Johnsen, &.Kendrick, 2005) Γενικά, η διαδικασία της κριτικής ανάγνωσης, αποδεικνύεται δυναμική και λιγότερο «προβληματική» από την αντίστοιχη της γραφής. (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010)

Σημαντικές είναι οι στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου, (Richardson, 1990), όπως: *εύρεσης κεντρικής ιδέας και επιμέρους στοιχείων* ενός κειμένου, *προσαρμογής του μηνύματος στις γλωσσικές γνώσεις των μαθητών, καθορισμού του θέματος* (πρόθεσης του συγγραφέα, κειμενικού είδους, οπτικής που υιοθετείται, ύφους), *επισήμανσης και διόρθωσης λαθών, σχεδιασμού της δομής* του κειμένου, *γλωσσικών επεμβάσεων,* όπως *πρόσθεσης, αφαίρεσης* ή *αντιμετάθεσης* ενός ή περισσότερων στοιχείων σε φράση *υποκατάστασής τους* για αποφυγή επαναλήψεων, *μετασχηματισμού της σύνταξης, διασφάλισης της συνοχής του κειμένου* σε θεματικό, λεξιλογικό και γραμματικό επίπεδο, *ανασύνθεσης στοιχείων, συμπύκνωσης της ύλης* ενός μαθήματος σε μία σελίδα με την *τεχνική νοητικών χαρτών, εννοιολογικής χαρτογράφησης* θεματικής ενότητας και παρουσίασής της από την ομάδα. Η τελευταία είναι τεχνική εκμάθησης και κατανόησης «*νέων σύνθετων εννοιών*» (Novak,1991) με πολυδιάστατη γραφική αναπαράστασή τους και των μεταξύ τους σχέσεων. (Spoehr,1994) Λειτουργεί *ως εργαλείο δημιουργικής (αποκλίνουσας) σκέψης,* (Osborrn, 1948) *μεταγνώσης, ενίσχυσης ομαδοσυνεργατικής μάθησης και οργάνωσης και παρουσίασης του μαθήματος στην τάξη* (Anderson-Inman & Zeitz 1993). Το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης *Inspiration* (http://www.inspiration.com/), δημοφιλές και εύχρηστο, αποτελεσματικό σε διδασκαλία της Έκθεσης, ανάλυση δοκιμίου ή ποιήματος (απόδοση συμβολισμών), συμβάλλει στο σχεδιασμό πολύπλοκων εννοιολογικών χαρτών με δυνατότητες

επέκτασης, τροποποίησης, ενσωμάτωσης εικονιδίων και συμβόλων και δυναμικής σύνδεσής του με το διαδίκτυο. (Buzan, 1995)

Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου εντοπίζονται στην αναγνώριση του κειμενικού είδους που καλούνται να γράψουν, στην έλλειψη συνοχής δόμησης και ακατάλληλου ύφους του παραγόμενου κειμένου, λόγω της τάσης μεταφοράς στοιχείων του προφορικού στον γραπτό λόγο. Η εξοικείωση με κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά είδη και η ανακάλυψη των συμβάσεων που διέπουν το κάθε είδος, αποτελεί τεχνική κάλυψης της αδυναμίας. Όσον αφορά τη σωστή επιλογή του ύφους, χρήσιμη άσκηση θεωρείται η προσπάθεια μετατροπής προφορικού κειμένου σε γραπτό και η επισήμανση των μετατροπών που πρέπει να γίνουν. Πρακτικές για τη διόρθωση των γραπτών μπορούν να υιοθετηθούν ανάλογα με τους στόχους και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Αναφέρουμε την *αυτοδιόρθωση* του γραπτού από το μαθητή, τον εντοπισμό λαθών του από τον εκπαιδευτικό ή συμμαθητή του (*ετεροαξιολόγηση*), με επισήμανση σημείων υπεροχής, αδυναμιών, ελλείψεων, αστοχιών. Η εξέταση ορισμένου τύπου λαθών και όχι πολλών ανόμοιων καθιστά την ανατροφοδότηση αποτελεσματικότερη. (Ferris, 2005) Η διαδικασία παραγωγής λόγου και με παροχή βοήθειας στο γραπτό λόγο είναι αποδοτικό να ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια σύνθεσής του, όταν ακριβώς την έχει ανάγκη ο μαθητής και όχι μόνο με τη διόρθωση και επισήμανση της επάρκειας ή ανεπάρκειας του τελικού αποτελέσματος.

Ειδικές στρατηγικές αυτορρύθμισης που βοηθούν τους μαθητές να αξιολογούν τη μάθησή τους και να διορθώνουν τα λάθη τους βασίζονται στην *επίγνωση των ιδεών* και των *στρατηγικών* που χρησιμοποιούνται, στο *στοχασμό* του μαθητή με διαδικασίες που αναπτύσσονται μέσα από συζήτηση, επιχειρηματολογία, εκθέσεις, όπου ενθαρρύνεται να εκφράσει απόψεις ελέγχοντας τον τρόπο σκέψης του. Στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού συμβάλλει η αξιοποίηση διαφόρων πηγών, όπως έργων τέχνης, των οποίων η παρατήρηση ενθαρρύνει τη «στοχαστική διάθεση» να ανακαλυφθεί η σημασία και η αξία τους. (Perkins, 1994).

Ο ολιστικός χαρακτήρας της επικοινωνιακής προσέγγισης στρέφει τους μαθητές στην καλλιέργεια δεξιοτήτων χωρίς να παραμελούνται μορφή και λειτουργίες της γλώσσας, αλλά να αντιμετωπίζονται ενιαία. Η αποκλειστική επιμονή στο «μήνυμα», όμως, χωρίς παράλληλη ενασχόληση και με στοιχεία μορφής, οδηγεί στην εδραίωση εσφαλμένων τύπων. Επιτυγχάνεται, έτσι, ευχέρεια, αλλά όχι ακρίβεια λόγου, καλλιέργεια πραγματολογικής και κειμενικής ικανότητας, αλλά όχι ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας. (Γκότοβος 2000) Προϋπόθεση, επομένως, βελτίωσης της εκφραστικής ικανότητας συνιστούν οι στρατηγικές που αφορούν αναγνώριση και χρήση των βασικών γλωσσικών δομών, ανάγνωσης, γραμματικής, σύνταξης, ορθογραφίας, λεξιλογίου.

Έχει αναπτυχθεί ποικιλία στρατηγικών για την κατάκτησή του λεξιλογίου και την καλλιέργεια φραστικών δεξιοτήτων. Δυσκολίες στην εκμάθηση νέων λεκτικών συνόλων δημιουργούν πολύπλοκα δίκτυα των σημασιολογικών σχέσεων. Η γνώση της σημασίας λέξεων μέσω συγκεκριμένων τεχνικών συντελεί στην κατανόηση και τη δημιουργική παραγωγή λόγου. Χαρακτηριστικές με *ανεξάρτητη, συνδυαστική* είτε και *εν μέρει* εφαρμογή τους είναι οι στρατηγικές *ανάγνωσης, σχολιασμού και καταγραφής* των λέξεων *(λίστα λέξεων)*, (Lewis & Hill 1992). *απόδοσης του ορισμού* ή *της σημασίας με συνώνυμα, ετυμολόγησης, ομαδοποίησης, κατάρτισης πίνακα συνώνυμων, αντώνυμων, υπερώνυμων* και *υπωνύμων* λέξεων και *σημασίες τους σε φραστικό περιβάλλον*. Στην κατανόηση και εμπέδωση της σημασίας άγνωστων λέξεων ή φράσεων, συμβάλλουν η άντληση πληροφοριών από συμφραζόμενα, η εφαρμογή ασκήσεων κλειστού τύπου, αλλά και η εκμάθηση με τυχαίο, ασυνείδητο και έμμεσο τρόπο κατά τη γλωσσική χρήση τους μέσω ακρόασης, ανάγνωσης και συμμετοχής σε συζητήσεις, κυρίως μέσω σύνδεσής τους με ειδικές περιστάσεις επικοινωνίας. Εκτός από τη συμπτωματική, βοηθά και η εμπρόθετη εκμάθηση, η εκ των προτέρων ενημέρωση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό για το γλωσσικό υλικό που πρόκειται να διδαχτεί. (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2000). Η εδραίωση στη μνήμη νέων λεκτικών συνόλων, εκτός της επανάληψης, επιτυγχάνεται με: *γλωσσικά παιχνίδια, διαδικασία «επίλυσης προβλήματος», αφήγηση ιστοριών, γεγονότων ή καταστάσεων, συνδυασμό λέξεων, σύνδεση χαρακτηριστικών τους, τοποθέτηση λέξεων σε δεδομένο γλωσσικό περιβάλλον*. (Γαβριηλίδου, 2001). Η *οπτικοποίηση*, η *χωροταξική τοποθέτηση* ή η *χωρική ομαδοποίησή* των λέξεων, ένταξη, δηλαδή, αυτών, αλλά και συνωνύμων, αντιθέτων και παραγώγων κάθε λέξης σε τετράγωνα, τρίγωνα και ρόμβους, (Diamond & Gutlohn, 2006) βοηθούν ιδιαίτερα σε μικρότερες τάξεις. Πρέπει να σημειωθεί ότι η επιφανειακή απομνημόνευση οδηγεί στη λήθη. Αντίθετα, η νέα γνώση όταν

γίνεται κατανοητή, δεν ξεχνιέται εύκολα. Η στρατηγική, λόγου χάρη, μορφολογικού τεμαχισμού, ανάλυσης, δηλαδή, μίας λέξης στα συστατικά της, ώστε να εξαχθεί από τη σημασία των επιμέρους η συνολική σημασία της, εκτός από *μεταγνωσιακή και γνωσιακή,* είναι και *μνημονική* στρατηγική. (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Μαρία Μητσιάκη 2010)

Για την εκμάθηση της σημασίας νέων λέξεων γίνεται χρήση πολλαπλών δραστηριοτήτων. Οι μαθητές μπορούν να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές, να συγκρίνουν, να αντιπαραβάλλουν, να κατανοούν και να δημιουργούν αναλογίες. (Βοσνιάδου, 2001) Το βάρος, όμως, στη διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να μετατοπίζεται απ' τη λέξη στην *πρόταση* και σε ευρύτερες *λεκτικές ενότητες* Οι λέξεις δε μαθαίνονται ως κατάλογοι λέξεων, αλλά ενταγμένες σε προτάσεις. Έτσι, βασική στρατηγική ανάπτυξης λεξιλογίου αποτελεί η ενθάρρυνση για διαρκή και συστηματική ανάγνωση ποικίλων κειμένων, τα οποία μας εισάγουν σε ποικίλα περιβάλλοντα (Diamond & Gutlohn 2006). Η αναμενόμενη αποτελεσματικότητα, τέλος, των παραπάνω αποδεικνύεται, εφόσον δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές χρησιμοποίησης λεξιλογίου που διδάχθηκαν στις ανάλογες περιστάσεις επικοινωνίας.

Η Ετυμολογία, η αναζήτηση της πρώτης και αληθινής ρίζας – σημασίας των λέξεων, βοηθά στην κατανόηση αποκαλύπτοντας τη λειτουργική σχέση της γλώσσας με την πραγματικότητα που απεικονίζει. (Βώρος, 1991) Η ετυμολογική προσέγγιση των λέξεων δε συντελεί στην ερμηνεία της προέλευσης μόνο, αλλά και στην κατανόηση και δεξιότητα της ορθογραφίας τους. Ενδεικτική η στρατηγική δημιουργίας παράγωγων – σύνθετων τύπων, όπου δίνεται το ρηματικό παράγωγο μαζί με λεκτικό επίθετο ή παρουσιάζονται μορφολογικά αντίθετες λέξεις ή δημιουργείται παράγωγη – σύνθετη λέξη, αφού δοθεί μορφολογικός ορισμός. (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη 1997). Το εγχείρημα μάλιστα της ευκαιριακής ετυμολογικής αναδρομής ζωντανεύει λέξεις άγνωστες, δυσνόητες, αλλά και γνωστές με επακόλουθη αξιοποίηση λεξιλογίου και φρασεολογίας. Χρήσιμη αποδεικνύεται και η δημιουργία λεξικών από τους μαθητές με τη μορφή ντοσιέ, όπου καταγράφονται νέες λέξεις, συνώνυμες ή αντίθετες με παραδείγματα χρήσης και ένταξής τους σε διάφορα σημασιολογικά πεδία.

Η γνώση της ορθογραφίας είναι ευνόητο ότι συνδέεται με την κατοχή γνώσεων ετυμολογίας, μορφοσυντακτικών δομών και λεξιλογίου. Προβλήματα ορθογραφίας επιλύονται ως ένα βαθμό με παραδοσιακούς τρόπους, όπως *εξάσκηση* στην *ανάγνωση πολλών κειμένων, αντιγραφή* και *επανάληψη*. Τεχνικές αποτελεσματικές έχουν να κάνουν με *αυτοδιόρθωση προκαταρκτικής δοκιμασίας και άμεση διδασκαλία, ανάπτυξη ευέλικτης γνώσης για την ορθογραφία, μελέτη ολόκληρων λέξεων και μεγαλύτερη άσκηση στη γραφή*. (http://1grpe.ser.sch.gr) Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών, όμως, δυνατόν να προέρχονται από προβλήματα οπτικής ή ακουστικής μνήμη, ακουστικής και οπτικής διάκρισης και κινητικών δεξιοτήτων. (Lerner, 1981) Εξαιτίας των διαφορετικών αναπτυξιακών προφίλ και των ιδιαίτερων προβλημάτων που παρουσιάζουν οι μαθητές αναφορικά με την ορθογραφία, αναπτύχθηκαν διάφορες μέθοδοι και τεχνικές. (Goddard &Heron, 1998) Ανάλογα με το στόχο ή το χρόνο, κατά τον οποίο χρησιμοποιούνται, ομαδοποιούνται σε *παραδοσιακές, διορθωτικές και εξειδικευμένες.* Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι εκείνες των *πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων,* ή της *προφορικής ορθογραφίας* και οι διδακτικές αρχές *της ανατροφοδότησης,* της *ενθάρρυνσης αυθόρμητης ορθογραφίας,* με την οποία τονώνεται το αυτοσυναίσθημα του παιδιού και των *δραστηριοτήτων ορθής γραφής με νόημα,* που πείθουν το μαθητή για την αναγκαιότητά τους (λ.χ. γράψιμο λεζάντας σε εικόνα, καθημερινό ημερολόγιο, γραπτές συζητήσεις, σχολική εφημερίδα κ.ά.).

Εξοικείωση με τις βασικές γραμματικές και συντακτικές δομές του λόγου προσφέρουν στρατηγικές βασισμένες στην *επαγωγική* μέθοδο, ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις, καθώς ξεκινά από συγκειμενοποιημένα παραδείγματα, και στην *παραγωγική* μέθοδο στις μεγαλύτερες, όπου τα περισσότερα μορφοσυντακτικά φαινόμενα δεν είναι άγνωστα. Συνήθης είναι η πρακτική της *παρουσίασης του φαινομένου* στην τάξη και *εντοπισμού* του ακολούθως μέσα σε ένα κείμενο, όπου υπογραμμίζονται οι τύποι που ενδιαφέρουν και παρατηρείται η χρήση και η σημασία τους. Αποτελεσματικές αποδεικνύονται και τεχνικές *επανάληψης, πρόβλεψης, περίληψης, ασκήσεων και παιχνιδιών,* όπως *ακροστιχίδων, σταυρόλεξων, κ.ά. ή αξιοποίησης των λαθών.*

Σε πείσμα της παραδοσιακής αντίληψης η εμφάνιση του λάθους δε θεωρείται εμπόδιο στη μάθηση, αλλά ευκαιρία βελτίωσης. Ως ευεργετική ένδειξη καθοδηγεί τον διδάσκοντα στη λήψη κατάλληλων μέτρων για τη διόρθωσή του. (Παραδιά & Γκλαβάς 2011) Με την τεχνική της *αυτοδιόρθωσης* ή της *ετεροδιόρθωσης* η ενεργός ανάμειξη του μαθητή κεντρίζει το ενδιαφέρον,

αναπτύσσει τον προβληματισμό και οξύνει το γλωσσικό αισθητήριο. (Μακρή-Τσιλιπάκου, 2012) Η συνεχής ανατροφοδοτική διαδικασία πληροφορεί τον διδάσκοντα για προβλήματα και δυσκολίες της τάξης του, έτσι το «λάθος» του μαθητή του επιτρέπει να το εκμεταλλευτεί αναζητώντας τρόπους για την άμβλυνσή του. Βασικός τρόπος εντοπισμού διδακτικών κενών και ελλείψεων πάντως συνιστά η καταγραφή, κατηγοριοποίηση και παιδαγωγική εκμετάλλευση των λαθών που εμφανίζονται ιδιαίτερα στα γραπτά των μαθητών.

Πολλαπλές στρατηγικές ενισχύουν τόσο την κριτική σκέψη, όσο και την καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης και φαντασίας εντείνοντας τον προσωπικό ρυθμό μάθησης και την επέκταση των ταλέντων των παιδιών με διαφορετικές μορφές έκφρασης. (Tomlinson, (1995a) Σε διαθεματικές προσεγγίσεις ποικιλία σύνθετων στρατηγικών καλλιεργούν ικανότητες και δεξιότητες, όπως την *αναλυτική και συνθετική, κριτική και στοχαστική σκέψη, τη μεταγνωστική, μεταβιβαστική ικανότητα, κριτική στάση, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων.* Στην αξιοποίηση, λόγου χάρη, της διδασκαλίας της γλώσσας με τη λογοτεχνία συναντάμε τις στρατηγικές *ενίσχυσης δημιουργικής σκέψης με ερωτήσεις,* όπως παρουσιάζεται στα Α.Π.Σ, *ακρόασης ή αφήγησης μιας ιστορίας* που αποτελούν φυσικές διόδους ευφυούς επικοινωνίας των μαθητών. (Renzulli, 1992) Μέσω της λογοτεχνικής δημιουργικής έκφρασης εφαρμόζεται η *δημιουργία μύθου,* η *τήρηση ημερολογίου, η συνέντευξη και ερωτηματολόγιο* προς ένα πρόσωπο που ο μαθητής μελετά, π.χ. συγγραφέα, μουσικό, επιστήμονα κλπ. Με αφορμή την ανάγνωση μυθιστορημάτων ο εκπαιδευτικός προχωρεί σε αναζήτηση πρωτότυπων δρόμων σκέψης: σε *δημιουργία υποκειμενικής άποψης, κατασκευή εναλλακτικής ή αστείας σύνδεσης δεδομένων, αναζήτηση δεδομένων για μελέτη βιογραφίας,* με τεχνικές, όπως *λήψη απόφασης, διερεύνηση, παραγωγή, ιεράρχηση, υπόθεση*. Με ερωτήματα δυνατοτήτων επιλογών ή προσωπικών τοποθετήσεων, κεντρίζεται η φαντασία, καλλιεργείται ο λόγος. Οι βιογραφίες ως υλικό γλωσσικής προσέγγισης δίνουν στα ευφυή παιδιά δυνατότητα επανασχεδιασμού γεγονότων, ανακάλυψης νέων πτυχών βίων σημαντικών ανθρώπων, κ.ά. Σε διαθεματική προσέγγιση της Γλώσσας με την Ιστορία λ.χ. η συγγραφή ιστορικού και βιογραφικού περιεχομένου κειμένων μεγιστοποιεί την ιδιαίτερη κλίση στην εξερεύνηση διαφορετικών οπτικών. Η διαθεματική μελέτη γενικά περιλαμβάνει: *διερεύνηση γεγονότων, διασταύρωση πηγών, δημιουργία μιας οπτικής γωνίας και διαμόρφωση της αντικειμενικής γνώμης από το σύνολο των στοιχείων. (*Palmer,B.C.& 2001) Η διεκπεραίωση διαθεματικών εργασιών, βέβαια, δεν είναι απρόσκοπτη και μένει συχνά στο περιθώριο με βασική αιτία το γεγονός ότι δεν έχει εμπεδωθεί ακόμα τέτοιου είδους οπτική για τη διδασκαλία της γλώσσας, ενώ ο μαθητής εξαντλείται στην ουσία για την ολοκλήρωση του μαθήματος καλύπτοντας επιφανειακά το κάθε θέμα.

Η Δημιουργική Έκφραση σε μικρότερες τάξεις καλλιεργείται με δραστηριότητες, όπως *γραφή σε ρίμα και ποιητικές συνθέσεις, παραλληλισμοί, αντιστροφές και άλλα λογοπαίγνια*. Ενδιαφέρουσα στρατηγική συνιστά *το παράξενο να το κάνουμε οικείο,* να συσχετίσουμε την επίλυση προβλήματος με κάτι οικείο, όπως συμβαίνει στην τεχνική της *τυχαίας σύνδεσης γεγονότων.* (Starko, 2005) Η ενασχόληση *με την ποιητική γλώσσα και τον ελεύθερο στίχο* έχει τις δικές της τεχνικές. Οι μαθητές *ομαδικά ή ατομικά* δημιουργούν ποιητικές δομές αυτοσχεδιάζοντας συνειρμικά με την τεχνική της *ιδεοθύελλας (brainstorming)* πάνω σε θέμα παρουσίασης, με έκφραση των παραγόμενων συναισθημάτων. Ποικίλα εκπαιδευτικά υλικά συνιστούν ερεθίσματα δραστικά για τη σύνθεση ενός ποιήματος. Ο πειραματισμός με τον ελεύθερο στίχο ωθεί το μαθητή να αναζητήσει ποικιλίες γλωσσικές και διαφορετικές σημασίες σε ίδιες λέξεις, να στραφεί στη χρήση μεταφορικής και αμφίσημης γλώσσας που κινητοποιεί τη σκέψη, να «παίξει» με τη σύνθετη και περίπλοκη γλώσσα σε ρυθμικούς συνδυασμούς. *(*Παπαδοπούλου 2008)

Μαθητές που χειρίζονται άνετα προφορικό και γραπτό λόγο, παρατηρείται ότι διαθέτουν επικοινωνιακές ικανότητες, με αποκλίνουσα έκφραση, φαντασία και συνήθως ανεπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ, ενώ διατυπώνουν πρωτότυπες, αυθεντικές ιδέες, εμπλέκονται σε παιχνίδια νοητικά, γράφουν σε ποικιλίες γραφής που αφορούν το ρυθμό και τη ρίμα του ποιητικού λόγου. Με κατάλληλες δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, μπορούν να προσεγγίσουν υψηλό επίπεδο γλωσσικής δημιουργίας. Από την άλλη πλευρά, προτείνεται αλλαγή διδακτικής προσέγγισης για μαθητές με υψηλή επίδοση σε κάποια μαθήματα, αλλά με δυσκολίες μάθησης σε άλλα, (Winebrenner, 2003) όταν διαπιστωθεί ότι δε μαθαίνουν με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται, δεδομένου ότι ορισμένοι προσλαμβάνουν σφαιρικά τη γνώση και προτιμούν κιναισθητικές, οπτικές, απτικές, ακουστικές δραστηριότητες. (Johnsen & Kendrick, 2005)

Μια πιο δημιουργική προσέγγιση στα κείμενα εξασφαλίζουν στους μαθητές οι νέες τεχνολογίες. Με στόχο την εξοικείωσή τους με τον ψηφιακό γραμματισμό και αξιοποίηση γλωσσοδιδακτικών περιβαλλόντων, κριτική επεξεργασία κειμενικών ειδών και απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι νέες τεχνολογίες υποστηρίζονται από το ΠΣ ως απαραίτητο επικουρικό μέσο διδασκαλίας της Ν.Γ. Με πρόσβαση στο διαδίκτυο, διευκολύνεται η υλοποίηση δραστηριοτήτων, που αφορούν μελέτη κειμενικών ειδών, παραγωγή γραπτού λόγου ή συνεργατική συγγραφή. Αξιοποιούνται πληροφορίες από ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, ψηφιακές βιβλιοθήκες, εξειδικευμένους ιστοχώρους και λογισμικά εξάσκησης-εφαρμογών και παρουσίασης. (Κ.Ε.Γ., 2011) Επιτυγχάνεται μετάδοση και επεξεργασία πληροφοριών, σύνθεση κειμένων, διεύρυνση λεξιλογίου, κατανόηση των μορφοσυντακτικών δομών της Ν. Γλώσσας με μεθόδους επανελέγχου, αναθεώρησης και επεξεργασίας γραπτών κειμένων. Το γλωσσοδιδακτικό περιβάλλον της *Πύλης* επιτρέπει δραστηριότητες βιωματικής μάθησης και αυτενέργειας σε πλαίσια ερευνητικών ή διαθεματικών προσεγγίσεων. Παρατηρείται, όμως, ότι, αν και προβλέπεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) ανάθεση εργασιών με αξιοποίηση των ΤΠΕ, η εφαρμογή τους είναι περιορισμένη. Τη συχνότητα της χρήσης τους, εκτός από το διδακτικό συντηρητισμό μερικών εκπαιδευτικών απέναντι στο ψηφιακό φαινόμενο, καθορίζει ο βαθμός εξοικείωσής τους με τις ΤΠΕ, η έλλειψη σχολικού χρόνου, η υλικοτεχνική υποδομή και η διαχείρισή της.

Δεδομένης της έμφασης που δίνεται από τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) στη διεύρυνση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών, στην ενεργοποίηση της ερευνητικής μάθησης, στη στροφή σε κριτική ανάγνωση και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, η παραγωγή λόγου γίνεται διαδικασία συνεργατική, κατά την οποία οι μαθητές, ενεργητικοί κατασκευαστές της γνώσης επανασχεδιάζουν, σχολιάζουν, αξιολογούν. Με ευελιξία χρήσης του μαθησιακού υλικού ο εκπαιδευτικός, έχει τη δυνατότητα να εργαστεί με προσαρμογή στις ανάγκες κάθε τάξης και κάθε μαθητή, σύμφωνα με αρχές της *διαφοροποιημένης παιδαγωγικής*, ενώ καθίσταται συνδημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού, χάρη και στη συνδρομή των νέων τεχνολογιών. (Π.Σ.ΔιδασκαλίαςΝ.Γ.,2011) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, βασικός άξονας των νέων Π.Σ. φέρει αποτέλεσμα, όμως, όταν δεν αποτελεί αιτία χαρακτηρισμών ή διακρίσεων και εφόσον ο εκπαιδευτικός μπορεί να χειριστεί το πολυεπίπεδο της διδακτικής διαδικασίας, σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας ποικιλία προσεγγίσεων με μεθόδους και στρατηγικές αρμονικές με διαφορετικές ανάγκες, ενδιαφέροντα, βαθμό ετοιμότητας, μαθησιακές δυνατότητες (Tomlinson, 2001) και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή. Οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς το είδος και το βαθμό του γλωσσικού προβλήματός τους, η διαδικασία εντοπισμού του οποίου είναι εξαιρετικά δύσκολη. Αν δεν αναδειχθεί με σαφήνεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία το πρόβλημα, πιθανά ο εκπαιδευτικός να διδάσκει στρατηγικές, δεξιότητες ή γνώσεις, τις οποίες ο μαθητής στην πραγματικότητα δε χρειάζεται με αποτέλεσμα την απώλεια πολύτιμου διδακτικού χρόνου χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη στο μαθητή. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές συχνά γνωρίζουν μια στρατηγική, αλλά δεν είναι σε θέση να την εφαρμόσουν συνειδητά και να την αξιολογήσουν, όταν τη χρειαστούν. Υστερούν σε μεταγνωσιακές δεξιότητες, διδακτές μέσω στρατηγικών, που συμβάλλουν στον έλεγχο σκέψης τους κατά την υποβολή λ.χ., ερωτήσεων κατανόησης, σύνδεσης, στρατηγικής και αναστοχασμού. (Flavell, 1976) Ως απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία, η διαφοροποίηση διδασκαλίας, εφόσον αναμένεται από τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, απορροφά σημαντικό χρόνο στα στενά χρονικά πλαίσια του σχολείου, στερώντας του ευκαιρίες επικοινωνίας με συναδέλφους για συζήτηση και προβληματισμό. (Christnsen, 1993)

Είναι παραδεκτό ότι η γλώσσα συνδέεται με την επικοινωνιακή, κειμενική και κοινωνική πραγματικότητα. Παρά την προσπάθεια εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας της βάσει των αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης, ο βασικός σκοπός της, η καλλιέργεια της γνώσης και χρησιμοποίησή της σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις, δεν ευοδώνεται εύκολα. Η διαλεκτική σχέση γλώσσας και πραγματικότητας δε γίνεται ορατή, η σκέψη διασπάται ακόμα περισσότερο κι ο κατακερματισμός της ύλης οδηγεί στον αποσπασματικό χαρακτήρα της διδασκαλίας ενίοτε με ασυνέχειες και μαθησιακά κενά. Πάσχει κι ασφυκτιά η γλωσσική διδασκαλία, όταν η γλώσσα εξαντλείται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της απλής διαχείρισης καθημερινών πράξεων. Η γλώσσα είναι σκέψη, κρίσεις, συναισθήματα, προβληματισμοί, ιδεολογία. Την ουσία του λόγου την κατακτά κανείς, όταν του παραδίνεται. Η απουσία αυθεντικής έκφρασης με όλες τις δυνατότητες

και τις αδυναμίες της θα άφηνε το λόγο κενό και απρόσωπο. Δεν είναι η άριστη χρήση της γλώσσας που προσδίδει ζωντάνια στο λόγο, αλλά το ύφος και η προσωπική έκφραση με όλα τα συναισθηματικά και νοητικά χαρακτηριστικά της. (Κουτουξιάδου 2010).

Πέρα από κάθε στρατηγική κι επιμορφωτικό εξοπλισμό, λοιπόν, ο καλός εκπαιδευτικός εξακολουθεί να μαθαίνει με τους μαθητές του, να αφουγκράζεται την τάξη του, ο ίδιος άρχοντας της γλώσσας του, να εμπιστεύεται τη δημιουργική του πρωτοβουλία, ν' αφήνει το ίχνος της προσωπικής του εμπνευσμένης προσέγγισης με κάθε γόνιμο συνδυασμό τεχνικών, αρχών και στάσεων, με επίγνωση όχι μόνο του διδακτέου, αλλά του διδακτού στην αυστηρά δεδομένη χρονική οικονομία και με τη σκέψη ότι το μέλλον του κόσμου ανατρέφεται μέσα στην τάξη του σήμερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. (2000) Μορφολογική ανάλυση και η διδασκαλία της νεοελληνικής ορθογραφίας, στο Αντωνοπούλου Ν., Τσαγγαλίδης Α. & Μουμτζή Μ.(επιμ.), *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές, προβλήματα, προοπτικές*. Πρακτικά διημερίδας, 1999. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ.43-50.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. & Μητσιάκη Μ. (2010) Ο μορφολογικός τεμαχισμός ως στρατηγική διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Αναστασιάδου Α. (2013) «Ανάπτυξη στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης και γραφής: Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση», Πανελλήνιο Συνέδριο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*, Δράμα.

Ανδριανόπουλος Κ. (2010) *Η διδασκαλία της γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μοντέλα περιγραφής και ανάλυσης της γλώσσας*, Εργασίες από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο - Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στο: http://kandrian.blogspot.gr/2010/03/blog-post_1987.html

Βοσνιάδου Στ. (2001) Πώς μαθαίνουν οι μαθητές, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco.

Βώρος Φ. Κ. (1991) Δρόμοι Ελληνικής Παιδείας, εκδ. Ειρμός, Αθήνα..

Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). «Η καλλιέργεια του λεξιλογίου με τη βοήθεια των τάξεων αντικειμένων». Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Ημερίδας Νέας Ελληνικής Γλώσσας: *Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αλεξανδρούπολη.

Γκότοβος Αθανάσιος (2000) *Η Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Δείκτης Συνέχειας και Μεταβολής*, Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή.

Δάλκου Αγάπη (2012) «Η ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε περιβάλλον συνεργατικής μάθησης», διατριβή Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Τμήμα ΦΠΨ, Αθήνα.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων (2001) Αξιοποίηση ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία, Π.3.1.2, Θεσσαλονίκη, σ.58-83.

Μακρή-Τσιλιπάκου Μ. (2001) «Η Αυτοδιόρθωση/Ετεροδιόρθωση ως μέτρο Κοινωνιογλωσσικής Επίγνωσης: Η περίπτωση της Προσφώνησης/Αναφοράς», Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Εργαστήριο Σύνταξης, Μορφολογίας, Φωνητικής, Σημασιολογίας.

Παπαδοπούλου Σμ. (2008) Καινοτόμες Δράσεις, Τελική Μελέτη Υποέργου, (Επιστημονικός Υπεύθυνος: Γουδήρας Δημήτριος), ΟΕΠΕΚ.

Παπούλια - Τζελέπη Π., Σπινθουράκη Ι.-Α. (2001) «Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας: ομοιότητες και διαφορές», 4ο Διεθνές Συνέδριο, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα

Παραδιά Μ. (2010) *Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και η αποτελεσματική αξιοποίησή τους στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες*, Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, σ. 3

Παραδιά Μ., Γκλαβάς Σ, Μήτσης Ν. & Τζιμώκας Δ. (2011) *Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του λεξιλογικού τομέα στο Γυμνάσιο σήμερα: Η διδασκαλία του λεξιλογίου βάσει των νέων σχολικών εγχειριδίων Γλωσσικής Διδασκαλίας Γυμνασίου: Καταγραφή και ανάλυση λεξικών λαθών από μαθητικές παραγωγές γραπτού λόγου,* περ. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τόμος ΙΕ΄, τεύχος 60.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας Στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο), Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, Αθήνα 2011.

Πύλη για την ελληνική Γλώσσα, (2006) Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις, http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek

Σεφέρης Γ. (1984) Δοκιμές, Ελληνική Γλώσσα, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1984, σ.64-76.

Σπαντιδάκης Γ. (2004) Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας, Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση, Ελληνικά Γράμματα.

Φραγκουδάκη Α. (1987), Γλώσσα και Ιδεολογία, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, σ.24.

Χατζηλουκά-Μαυρή Ειρ., (2010) «Γραμματισμός: 'κριτικός (δεν) είναι και (δε) φαίνεται'–Ενδείξεις από αναστοχαστικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης», Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου Πανεπιστήμιο Κύπρου, Πρακτικά 11ου Παγκύπριου Συνεδρίου.

Anderson-Inman, L. & Zeitz, L. (1993) August/September), *Computer-based concept-mapping: Active studying for active learners*. The Computing Teacher, 21 (1) 6-8, 10-11.

Buzan, T. (1995) The Mind Map book. (2 ed.), London, UK: BBC Books.

Christnsen, T. (1993) *Individualizing reading assignments in large class language study.* Journal of Hokusei Junior College,29,p.85-101.

Cohen, A.D., (1998) Strategies in Learning and Using a Second Language. Essex, U.K.:Longman.

Cohen, A. (1996) "Second language learning and use strategies: Clarifying the issues". Revised version of a paper presented at the Symposium on *Strategies of Language Learning and Use*, Seville, Spain, December 13- 16, 1994.

Diamond L. & Gutlohn L., (2006) Vocabulary Handbook. Consortium on Reading Excellence. http://www.ldonline.org.

Flavell, J. H. (1976*). "*Metacognitive aspects of problem solving". In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goddard, Y.L. & Heron, T.E. (1998) Please, teacher, help me learn to Spell better: Teach me self-correction. Teaching Exceptional Children, *6*,38-43.

Halliday, M.A.K. (1964) *Descriptive Linguistics in Literary Studies*. in Alan Dithie (ed.) English Studies Today: third series, p.181.

Johnsen, S.K. & Kendrick, J. (Eds) (2005) Language Arts for Gifted Students, Waco,TX:Prufock Press.

Lewis M. & Hill J. (1992) Practical Techniques for Language Teaching, Hove, England: Language Teaching Publications, (Fourth ed.), p.98-104.

Lerner, J.W., (1981) Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies (3rd ed.), Boston: Houghton Mifflin.

Lewis, M., & Hill, J. (1992) Practical Techniques for Language Teaching. Hove:Language Teaching Publications.

Mayer, R.E. (2008). Learning and instruction. (2 ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Novak, J.D. (1991) *Clarify with concept maps: A tool for students and teachers alike*. The Science Teacher, 58(7), p.45-49.

Oxford, R. (2003) Language learning styles and strategies: An overview. http://www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/TESOL/People/Faculty/Dr.%20Oxford/StylesStrategies.

Palmer, B.C.&, (2001) *Storytelling as a constructivist model for developing language and literacy*, Journal of Poetry Therapy, Vol.14, (4), Summer 2001.

Perkins, D. (1994) The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art, Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Renzulli, I.S. (1992) *General theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning*, Gifted Child Quarterly, 36, p.170-182.

Richardson, L. (1990) *Writing Strategies: Reaching Diverse Audiences*. *Sage University Paper Series* on Qualitative Research Methods (vol.21). London: Sage Pu.

Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.) (1997) Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, p.204-217.

Smuthy, J.Y., Walker, S.Y. & Meckstroth, E. A.(1997). *Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom: Identifying, Nurturing and Challenging ages 4-9*, Mineapolis, M.N.: Free Spirit Publishing Inc.

Spoehr, K.T. (1994) *Enhancing the acquisition of conceptual structures though hypermedia.* In K. McGilly (Ed), Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice. Cambridge, MA: MIT Press.

Starco, A.J. (2005) Creativity in the classroom: Schools of curious delight (3rd ed.) Mahwah, N.J.:Lawrence, Erlbaum Associates, p.224-226.

Tomlinson, C. (1995) How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. (2001) Differentiated instruction in the regular classroom. Understanding Our Gifted, 14(1).

Weinstein, C. and Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. C. Wittrock (ed.), Handbook of Research on Teaching (3rd Ed.). New York: Macmillan.

Osborn, A.F. (1948) Your creative power. New York, NY: Charles Scribner.

Winebrenner, S. (2003) *Teaching strategies for twice-exceptional students,* Intervention in School and Clinic, Vol.38, No 3, p.131-137. http://1grpe.ser.sch.gr/ORUOGRAFIA.pdf

Οι «Στοιχειώδεις Πρακτικές Οδηγίες» του Δ. Γ. Πετρίδη και η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Ευαγγελία ΚΑΥΚΟΥΛΑ,
(Δασκάλα, Μεταπτυχιακό δίπλωμα Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής, Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών)
liliakafk@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την ψήφιση του νόμου ΧΘ΄/11-1-1878 αρχίζει να εφαρμόζεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα η συνδιδακτική μέθοδος στην εκπαίδευση των δασκάλων ενώ, το 1880 με το Β.Δ. της 3ης Σεπτεμβρίου *«Περί μεθόδου διδασκαλίας εν τοις δημοτικοίς σχολείοις»* καταργείται η αλληλοδιδακτική μέθοδος και καθιερώνεται επίσημα η χρήση της συνδιδακτικής μεθόδου. Το 1881 αποστέλλονται από το υπουργείο Παιδείας στα σχολεία οι «*Στοιχειώδεις πρακτικαί οδηγίαι περί διδασκαλίας των μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*» του Δ.Γ. Πετρίδη, οι οποίες θεωρούνται σημαντικός σταθμός στην ιστορία του δημοτικού σχολείου, διότι αποτελούν την πρώτη προσπάθεια δημιουργίας αναλυτικού προγράμματος. Η νέα μέθοδος υπερτερούσε σημαντικά σε σύγκριση με την αλληλοδιδακτική, γιατί γινόταν για πρώτη φορά συστηματική προσπάθεια να τεκμηριωθεί επιστημονικά. Είχε όμως και σοβαρά μειονεκτήματα. Δεν λάμβανε υπόψη της τις πνευματικές δυνατότητες, και τον ψυχικό κόσμο των παιδιών, ήταν δασκαλοκεντρική κατεύθυνε με τον μηχανικό τρόπο εργασίας στην παθητικότητα Ωστόσο η κατάργηση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου και η εισαγωγή της συνδιδακτικής, είχε σαν αποτέλεσμα να αλλάξει ριζικά η μέθοδος διδασκαλίας προς το καλύτερο.

SUMMARY

With the adoption of the law ΧΘ'/11-1-1878 begins in Greece for first time the application of the "co-teaching method" in teachers' education, while in 1880 with the Royal Decree of the 3rd of September with the title "About teaching method in primary schools" repealed the "peer method" (Lancaster's method) and the use of the "co- teaching method " was officially established. In 1881 by the Ministry of Education were sent at schools "The elementary practices directions for subjects' teaching in the primary schools" of D.G Petridis, which were considered to be very important chapter in the history of primary school, due to was being the first effort of the creation of the analytical program. The new method was better than the "peer method" (Lancaster's method) because it constituted the first systematic effort to be documented scientific. However, it had many disadvantages. "Co-teaching method" did not care about the intellectual abilities and the children's mental world. In addition to, in this method the teacher was situated in the center and directed the children through the "mechanical" way to the passivity. Nevertheless, the abolition of the "peer method" and the entrance of the "Co-teaching method" had as a result the improvement of teaching.

1. ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ

Οι τελευταίες δεκαετίες του 19ου ήταν κρίσιμες για την εξέλιξη του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Η Ελλάδα άρχιζε να κάνει βήματα προς τον εκσυγχρονισμό. Η αστική τάξη ισχυροποιείται και άρχιζε να παίρνει πρωτοβουλίες στην κοινωνικό - οικονομική εξέλιξη της χώρας. Στην πολιτική ζωή επικρατούσε το δικομματικό σύστημα, που λάμβανε χώρα ανάμεσα σε δύο κόμματα, το «Νεωτεριστικόν» του Χαρίλαου Τρικούπη και το «Εθνικόν» του Θ. Π. Δεληγιάννη, το ένα φιλελεύθερο και το άλλο συντηρητικό. Η πολιτική τους εξέφραζε την πάλη ανάμεσα στην ανερχόμενη αστική τάξη και στο παλαιό οικονομικό κοινωνικό και πολιτικό κατεστημένο (Κρεμμυδάς, 1973, σ. 206). Ο Τρικούπης απ' τις πρώτες του κιόλας κυβερνήσεις (1875 και 1880) παρουσιάζεται ως η μόνη ικανή προσωπικότητα για να αναδιοργανώσει το κράτος (Σβορώνος , 1985, σ. 103).

Την ίδια εποχή το γλωσσικό ζήτημα γίνεται το κεντρικό πρόβλημα της ελληνικής πνευματικής ζωής. Οι αρχαϊστικές τάσεις τη δεκαετία 1876 - 1886 κορυφώνονται με κύριο εκφραστή τους τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών Κ. Κόντο, που υποστήριξε τον περαιτέρω αρχαϊσμό της καθαρεύουσας (Τριανταφυλλίδης, 1965, σ.102 & σ. 279). Την άποψη του Κόντου δημιουργήθηκαν πολλές αντιδράσεις μεταξύ των οποίων και του Δ. Βερναρδάκη που υποστήριξε πως έπρεπε με τον καιρό η γλώσσα, που μιλάει ο λαός να γίνει η βάση της γραπτής Στις απόψεις αυτές προστέθηκε και μια τρίτη άποψη του Γ. Χατζηδάκι, ο οποίος υποστήριξε τη διατήρηση και τον εξωραϊσμό της καθαρεύουσας και μεταθέτει τη χρήση της δημοτικής σε κάποιο αόριστο μέλλον. (Κορδάτος, 1974, σ. 81. Λέφας, 1942, σ. 405).

Οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος που είχαν αποκρυσταλλωθεί από το 1834, όπως ο συγκεντρωτικός του χαρακτήρας, η ομοιομορφία, η μονολιθικότητα της μέσης εκπαίδευσης ο αρχαϊστικός, κλασικιστικός και θεωρητικός προσανατολισμός, η έλλειψη σχολείων, τα άθλια διδακτήρια, τα προβλήματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, είχαν επισημανθεί και η παρουσία τους έκανε επιτακτική την ανάγκη για εκπαιδευτική αλλαγή (Μπουζάκης, 2000, σσ. 47-48· Τζουμελέας & Παναγόπουλος, 1933, σ. 17). Τα δημοτικά σχολεία παρόλη τη βελτίωση του προσωπικού που έγινε τα τελευταία έτη, αλλά και τη βελτίωση του προγράμματος αριθμούσαν πάνω από 1350 γραμματοδιδάσκαλους και γραμματιστές, οι οποίοι είναι εντελώς ακατάλληλοι για το έργο που τους ανατίθεται με αποτέλεσμα την ατελή μόρφωση και την εξάπλωση της ημιμάθειας (Βαϊνόπουλος, 1911, σ. 11).

2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ

Την περίοδο που θεμελιώνεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, δε μπορεί να γίνει καν λόγος για παιδαγωγική επιστήμη, αφού η παιδαγωγική ταυτίζεται πλήρως με την αλληλοδιδακτική μέθοδο και λείπει ακόμη και η στοιχειώδης παιδαγωγική θεώρηση των εκπαιδευτικών πραγμάτων (Πυργιωτάκης, 2000, σ. 87). Ενώ η αλληλοδιδακτική καταδίκαζε την ελληνική κοινωνία στην αμάθεια και η επίσημη πολιτεία αδυνατούσε να λάβει μέτρα, ήρθε ο «Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων» το 1869, ο οποίος επισήμανε την ολοκληρωτική απουσία της παιδαγωγικής και πρότεινε λύσεις για τη διόρθωση των κακώς κειμένων. Ανάμεσα στις πρωτοβουλίες του Συλλόγου ήταν και η αποστολή, το 1871, υποτρόφων για να σπουδάσουν το επίκαιρο για την εποχή εκείνη σύστημα του Ερβάρτου.

Με αυτόν τον τρόπο η διδακτική καθώς και η φιλοσοφία του Ερβάρτου που επικράτησαν στην Ευρώπη ολόκληρο το 19ο αιώνα και τις πρώτες δεκαετίες του 20ου, εισάγονταν και στην Ελλάδα. Για τον Έρβαρτο σκοπός της αγωγής είναι η διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου, ώστε να ενεργεί ηθικά. Σημασία στην παιδαγωγική του δεν έχουν οι γνώσεις, αλλά κυρίως η ηθική συγκρότηση του ανθρώπου (Μωραΐτης, 1927, σ. 180). Θεώρησε ότι τεράστια σημασία έχει η διεύρυνση του παραστατικού κύκλου των μαθητών και η δημιουργία συνδέσεων των γνώσεων, που έχει ήδη ο μαθητής, με τις γνώσεις που παρέχονται παράλληλα με τη διδασκαλία (Σκορδέλης, 1890, σ. 53 & σ.58). Σύμφωνα με το διδακτικό σύστημα του Ερβάρτου η διδασκαλία οφείλει να διατρέξει τα εξής στάδια (Εξαρχόπουλος, 1946, σ. 78):

α) Να δοθεί ο σκοπός του διδακτέου μαθήματος.

β) Να γίνει προπαρασκευή για την υποδοχή του νέου μαθήματος.

γ) Να γίνει η προσφορά του νέου μαθήματος.

δ) Να γίνει σύγκριση του διδαχθέντος νέου με το παλιό και σύνδεση μεταξύ τους.

ε) Να εξαχθούν και να διατυπωθούν οι έννοιες που προέκυψαν από την σύγκριση .

στ) Να γίνει άσκηση και εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων.

Οι παιδαγωγοί που επέστρεψαν στην Ελλάδα από τις σπουδές τους στο εξωτερικό προπαρασκεύασαν το έδαφος για την κατάργηση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου και την εισαγωγή του ερβαρτιανού συστήματος. Ήδη από το 1856 είχε αρχίσει να αμφισβητείται η αλληλοδιδακτική μέθοδος και θεωρήθηκε ότι *«μαραίνει τον μαθητήν, μαραίνει και τον διδάσκαλον»* (Φατσέας, 1856, σ. 9). *Έτσι με* το νόμο ΧΘ΄/1978 (ΦΕΚ 7/24-1-1878) επανιδρύεται το Διδασκαλείο σε νέες βάσεις και αρχίζει να εφαρμόζεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα η συνδιδακτική μέθοδος στην εκπαίδευση των δασκάλων. Επίσης με το νόμο ΧΘ΄ εισάγεται για πρώτη φορά στα δημοτικά σχολεία η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας που είναι η μετέπειτα ονομασθείσα καθαρεύουσα και όχι η δημοτική γλώσσα, για την οποία δεν είχε ακόμη προταθεί από κρατικό φορέα η εισαγωγή της στα σχολεία.

Η άθλια κατάσταση, που επικρατούσε στα σχολεία, φάνηκε και στις εκθέσεις των επιθεωρητών, που έστειλαν στο υπουργείο Παιδείας μετά τη μεγάλη επιθεώρηση, που έγινε στα δημοτικά σχολεία το 1879. Το υπουργείο συνόψισε τα αποτελέσματα των εκθέσεων και στην υπ' αριθμόν 17639/19-9-1879 εγκύκλιο «Περί διορθώσεως πλημμελειών εν τη διδασκαλία» (Βενθύλος, 1884, σσ. 261-266), που απέστειλε στα δημοτικά σχολεία, εκθέτει την υπάρχουσα κατάσταση, κατακρίνει τους εκπαιδευτικούς για την αδιαφορία τους, ζητά αυστηρά να αναλογιστούν τις ευθύνες τους και δίνει οδηγίες που σκοπεύουν στη βελτίωση της διδασκαλίας.

Ένα χρόνο αργότερα ο Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος εξετάζει το θέμα της μεθόδου διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο. Το 1880 ανακοινώνεται και η «Γνώμη της επί την διδακτικήν μέθοδον εννεαμελούς επιτροπής του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου» σύμφωνα με την οποία:

« [...] η συνδιδακτική μέθοδος έχουσα αναμφισβήτητον πλεονέκτημα υπέρ πάσαν άλλην μέθοδον (ότι αυτός ο διδάσκαλος διδάσκει πάντας τους μαθητάς και πάντα τα μαθήματα)

*δύναται ευκόλως και επωφελώς να εισαχθή εις τα δημοτικά σχολεία» (*Δημαράς, 1973, σσ. 242 - 243).

Τελικά με το διάταγμα της 3ης Σεπτεμβρίου 1880 (ΦΕΚ 97/15-9-1880), καθιερώνεται επίσημα η χρήση της συνδιδακτικής μεθόδου. Ο υπουργός Παιδείας Ν. Μαυροκορδάτος στην εγκύκλιο 7876 / 4-9-1880 που απέστειλε προς τους νομάρχες της χώρας «Περί εκτελέσεως του από 3ης Σεπτεμβρίου Βασιλικού Διατάγματος», παραθέτει ότι οι λόγοι που οδηγούν στην κατάργηση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου είναι ηθικοί, εθνικοί, θρησκευτικοί, αλλά και η απόκτηση στοιχειωδών γνώσεων για την προπαρασκευή τους προς τη ζωή (Βενθύλος, 1884, σσ. 192 – 194· Δημαράς, 1973, σσ. 242 · Λέφας, σ. 121).

Στη συνέχεια ορίζεται η έναρξη της εφαρμογής της συνδιδακτικής μεθόδου στα σχολεία, που υπηρετούσαν δάσκαλοι, που είχαν ασκηθεί σ' αυτή. Οι υπόλοιποι δάσκαλοι με το διάταγμα της 16ης Μαρτίου 1881 υποχρεώνονταν να μετεκπαιδευτούν στη νέα μέθοδο για έξι εβδομάδες (Βενθύλος, 1884, σσ. 109 – 111· Λέφας, σ. 121).

Στα σχολεία είχε ήδη αποσταλεί η εγκύκλιος 2017/28-2-1881 με θέμα «Περί κανονισμού διδασκαλίας εν τοις δημοτικοίς σχολείοις» στην οποία επισυνάπτονταν και ένα φυλλάδιο με τίτλο «Στοιχειώδεις πρακτικαί οδηγίαι περί διδασκαλίας των μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις», οι οποίες είχαν γραφτεί το 1880 από τον γενικό επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων Δ. Γ. Πετρίδη και παρείχαν λεπτομερείς οδηγίες για τον τρόπο διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων (Βενθύλος, 1887, σσ. 123-178).

3. ΟΙ «ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΕΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ» ΤΟΥ Δ. Γ. ΠΕΤΡΙΔΗ

Οι «*Στοιχειώδεις πρακτικαί οδηγίαι περί διδασκαλίας των μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*», μετά την επικύρωσή τους από τον υπουργό Παιδείας Ν. Παπαμιχαλόπουλο, απετέλεσαν το πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, εφόσον μέσα σ' αυτές περιέχονταν ο σκοπός του δημοτικού σχολείου, η διδακτέα ύλη, η μέθοδος διδασκαλίας, καθώς και τα καθήκοντα των δασκάλων. Μετά απ' αυτό οι δάσκαλοι ήταν υποχρεωμένοι να ρυθμίζουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις «Οδηγίες». Παράλληλα άρχισε και η συγγραφή νέων εγχειριδίων. Οι Στοιχειώδεις πρακτικές οδηγίες του Πετρίδη αποτελούνταν από δύο μέρη. Τα κεφάλαια του πρώτου μέρους ήταν: Γενικαί αρχαί, Αναγωγή των διδακτέων γνώσεων, Ηθικός χαρακτήρ του διδασκάλου και Στοιχειώδεις Διδακτικοί Κανόνες.

Τα κεφάλαια του δευτέρου μέρους ήταν: Πρακτικαί οδηγίαι περί της διδασκαλίας εκάστου μαθήματος, Ιερά μαθήματα, Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, Ανάγνωση και Γραφή, Κατανομή της εν των αναγινώσκειν και γράφειν ασκήσεως εις τας τέσσαρας του σχολείου τάξεις, Ανάγνωση και Γραφή Πρώτου έτους, Δευτέρου έτους, Τρίτου έτους και Τετάρτου έτους, Γραμματική, Αριθμητική, Γεωγραφία, Ιστορία.

Σύμφωνα με τις Στοιχειώδεις Πρακτικές Οδηγίες του Πετρίδη το δημοτικό σχολείο επιδώκει: *«την ηθικήν και θρησκευτικήν του παιδός μόρφωσιν, δι' ευμεθόδου διδασκαλίας των κεκανονισμένων μαθημάτων, καθ' ην αναπτύσσονται μεν και κρατύνονται αι πνευματικαί δυνάμεις, ενισχύεται δε η προς το αγαθόν του παιδός αγάπη και μεταδίδονται και εν τω πρακτικώ βίω απαραιτήτως αναγκαίαι στοιχειώδεις γνώσεις μετά κέντρου επί τη βουλήσεως»* μαθημάτων (Βενθύλος, 1887, σ. 124).

Μέσο για να επιτευχθεί ο σκοπός είναι η διδασκαλία, κατά τη διάρκεια της οποίας πρέπει να ασκείται «το παρατηρητικόν», «το κριτικόν», «το συναισθηματικόν» και η ευσέβεια προς το Θεό. Έτσι όλα τα μαθήματα χαρακτηρίζονταν από «ηθικολογία».

Στο κεφάλαιο Α΄ των «Οδηγιών» αναφέρονται οι «Γενικές Αρχές» διδασκαλίας όπου φαίνεται ότι ο Πετρίδης είναι φανερά είναι επηρεασμένος από τη θεωρία του Ερβάρτου (ό.π., σσ. 125-126). Αμέσως μετά αναφέρει *«Μερικούς κανόνες ορθής διδασκαλίας»* (ό.π., σ. 126-127).

1. Ο δάσκαλος πρέπει να ασκεί το «κριτικόν» «το παρατηρητικόν», αλλά και τις υπόλοιπες γνωστικές δυνάμεις προκαλώντας την «αυτενέργεια».
2. Πρέπει να καταστήσει το παιδί «άνθρωπον πρακτικόν» για να μπορεί να εκτιμά τις ανάγκες του και να εκλέγει τα προσφορότερα μέσα για να πραγματοποιεί τους σκοπούς του.
3. Οφείλει μέσω της διδασκαλίας να καλλιεργεί το «συναισθηματικόν», διότι αυτό συντελεί στην καθοδήγηση και ενίσχυση των βουλήσεων.
4. Να καλλιεργήσει στα παιδιά την ευσέβεια προς το Θεό και την αγάπη προς το «αληθές, το καλόν και το αγαθόν»
5. Να ενισχύει τη βούληση των παιδιών, ώστε οι ταλαντευόμενες κλίσεις προς το «αγαθόν» να γίνονται θελήσεις.

Το κεφάλαιο τελειώνει με τους «*Στοιχειώδεις διδακτικούς κανόνες*» (ό.π., σ. 132-133):

1. Ο δάσκαλος αρχίζοντας το μάθημα καθορίζει σύντομα και με ακρίβεια ποιο θα είναι το αντικείμενο του μαθήματος.
2. Έπειτα εξηγεί με λίγες λέξεις τη σπουδαιότητα και το σκοπό του μαθήματος. Κατόπιν συνδέει «δι' αναλύσεως και συνθέσεως» τις άγνωστες έννοιες που διδάσκει, με τις συγγενείς έννοιες των παιδιών. Μ' αυτό τον τρόπο οι ατελείς έννοιες που φέρει το παιδί συνδέονται με τις νέες (ό.π., σ.132)
3. Η προσφορά του μαθήματος πρέπει να είναι «σύντομος και σαφής». Η προσήλωση του παιδιού επιτυγχάνεται, αν οι διδακτέες έννοιες προσφέρονται στην ψυχή του παιδιού «σαφώς και ευκρινώς» με γλώσσα που αρμόζει στην ηλικία των παιδιών και κινεί των ενδιαφέρον τους.
4. Ο δάσκαλος πρέπει να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και οι μεταδιδόμενες γνώσεις πρέπει να δίνονται με παραστατικό τρόπο, να απεικονίζονται τα θετικά και τα αρνητικά των εννοιών που διδάσκονται (ό.π., σ. 133).
5. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει συγκεντρωμένη την προσοχή του στα μάτια των παιδιών για να πληροφορείται μ' αυτό τον τρόπο αν παρακολουθούν την διδασκαλία. Ακόμη με συχνές ερωτήσεις, πρέπει να συγκεντρώνει το πνεύμα τους στο μάθημα.
6. Όταν διδάσκει διηγηματικά, πρέπει να προφέρει τις λέξεις ήρεμα και καθαρά και να είναι ακριβής και σαφής. Αλλά και στη διαλογική διδασκαλία οι ερωτήσεις που απευθύνει, πρέπει να είναι σαφείς και ουσιώδεις και να ενεργοποιούν και να υποκινούν το μυαλό του παιδιού, ώστε «να ανιχνεύει το ζητούμενον». Η αποτυχία πρέπει να αποφεύγεται, διότι αφήνει στην ψυχή του παιδιού δυσάρεστα συναισθήματα (ό.π., σ. 135).

Ο Πετρίδης θεωρούσε τη μέθοδο των ερωτήσεων ως άριστη για την εξάσκηση των πνευματικών δυνάμεων των μαθητών και την αντιστοίχιζε με τη Σωκρατική Μαιευτική (ό.π., σσ. 134-135). Στην ουσία όμως οι συνεχόμενες ερωτήσεις των ερβατιανών, περιόριζαν τη σκέψη των μαθητών και δεν άφηναν περιθώρια να αναπτυχθεί η κρίση τους και η φαντασία τους.

Στο Α΄ κεφάλαιο του δευτέρου μέρους αναφέρονται οι «Πρακτικαί οδηγίαι για τη διδασκαλία εκάστου μαθήματος». Για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, στο γραπτό, αλλά και τον προφορικό του λόγο, ο δάσκαλος οφείλει να χρησιμοποιεί την κανονική γλώσσα, *«κεκαθαρμένην χυδαϊσμών και πάσης λέξεως ξενοφώνου»* (ό.π., σσ. 136-137). Η χρήση κάθε κοινής λέξης πρέπει να συνδέεται αμέσως με την αντίστοιχη της καθαρεύουσας. Συγκεκριμένα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας τονίζεται εκτός από την εποπτική διδασκαλία και η αναγκαιότητα τη ορθής χρήσης της (ό.π., σσ. 142 – 143).

Σύμφωνα με τον Πετρίδη κατά την ανάγνωση πρέπει να συνεργάζονται όλες οι πνευματικές δυνάμεις του παιδιού για να γίνει η ανάγνωση γνώση. Η μνήμη και η φαντασία να αποτυπώσουν στη συνείδηση τις αναγνωσκόμενες έννοιες, ενώ να ακολουθεί και η συναισθηματική εξέγερση χαρά ή δυσαρέστηση. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητο τα κείμενα να εκλέγονται ανάλογα με την ηλικία και την ανάπτυξη του παιδιού, να ερμηνεύονται οι δυσνόητες λέξεις, να αναπτύσσονται έννοιες και να καλλιεργείται η κρίση. Η ικανότητα της αναγνώσεως αποκτάται με συνεχή άσκηση από τις απλούστερες και ευληπτότερες λέξεις προς τις συνθετότερες με τη συνεργασία βέβαια της αντίληψης και των πνευματικών δυνάμεων.

Στη συνέχεια των οδηγιών ακολουθεί η «*Κατανομή της εν τω αναγιγνώσκειν και γράφειν ασκήσεως εις τας τέσσαρας του σχολείου τάξεις»* (ό.π., σσ. 146-147). Έτσι σύμφωνα με την «κατανομή» οι μαθητές διδάσκονται τα εξής:

1. Στην Πρώτη τάξη οι μαθητές ασκούνται στο να διαβάζουν σωστά λέξεις, που δηλώνουν έννοιες διδαγμένες με εποπτική διδασκαλία ή πραγματογνωσία και μικρές προτάσεις που το νόημά τους έχει ερμηνευτεί και να γράφουν τα γράμματα του αλφάβητου από υπόδειγμα.
2. Στη Δευτέρα τάξη οι μαθητές πρέπει να διαβάζουν μικρά και απλά κείμενα ή συνεχή διηγήματα διαιρεμένα σε μικρά κεφάλαια ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και τον κύκλο των γνώσεών τους και να γράφουν λέξεις και προτάσεις από μνήμης, αφού έχει προηγηθεί η διδασκαλία τους.
3. Στην Τρίτη τάξη οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν στην ανάγνωση μεγαλύτερων διηγημάτων που τα κατανοούν και μετά τα διηγούνται ελεύθερα. Για να ασκηθούν στην ορθογραφία γράφουν προτάσεις που ορίζονται από το δάσκαλο ή και δικές τους προτάσεις.
4. Στην Τετάρτη τάξη πρέπει να διαβάζουν και να καταλαβαίνουν δυσκολότερα κείμενα να τα διηγούνται, αλλά και να γράφουν το νόημά τους με δικές τους λέξεις. Επίσης ασκούνται στο να γράφουν μικρές εκθέσεις με περιγραφές πραγμάτων ή διηγημάτων.

Αμέσως μετά ακολουθούν οι οδηγίες για τη μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης και γραφής για κάθε τάξη:

1) Ανάγνωση και γραφή πρώτου έτους (ό.π., *σ.147).*

Σύμφωνα με τον Δ. Πετρίδη η μέθοδος που εφαρμόζεται μέχρι τώρα για την ανάγνωση και γραφή καταπονεί το πνεύμα σε μηχανική εργασία ξηρή και άχαρη, χωρίς πνευματικό ή ηθικό όφελος. Τα σχήματα και τα ονόματα των γραμμάτων που δεν παριστάνουν τίποτα και δεν σημαίνουν τίποτα προκαλούν έκπληξη στο παιδί, που έχει συνηθίσει να βλέπει τα πράγματα και να προφέρει τις λέξεις, που τα παριστάνουν. Η σύγχυση γίνεται μεγαλύτερη όταν εισέρχεται στο σχολείο και χάνοντας την ελευθερία του στέκει με τα χέρια πίσω επί ώρες και ακούει από τον «ερμηνευτή» τις μυστηριώδεις φωνές χωρίς νόημα « βήτα, γάμα, δέλτα κλπ., βα, βαι, πλα, πλαι, κρα, κραι κλπ.», που δεν δηλώνουν κανένα γνωστό πράγμα.

Αρχικά οι μαθητές ασκούνται να γράφουν στοιχειώδεις οριζόντιες και κάθετες γραμμές, από την ένωση των οποίων θα σχηματίζονται κατόπιν τα γράμματα. Στη συνέχεια ασκούνται στο να αναλύουν τις λέξεις στα στοιχεία τους, να βρίσκουν και να προφέρουν σωστά τις φωνές κάθε λέξης, αρχίζοντας από λέξεις παραστατικών αντικειμένων από τη φύση. Κατόπιν *«άρχεται η διδασκαλία της κατά φωνήν αναγνώσεως, […]» (ό.π., σ. 149).*

Γι' αυτό το σκοπό τα γράμματα πρέπει να είναι κινητά και μεγάλα και να επικολλούνται σε λεπτά εύχρηστα σανίδια. Ο δάσκαλος στην αρχή τοποθετεί τα γράμματα της λέξεις σε απόσταση μεταξύ τους και μετά πλησιάζει αυτά που αποτελούν μια συλλαβή και καλεί τα παιδιά να φωνάξουν τις συλλαβές στην αρχή χωριστά και μετά μαζί και τις δυο συλλαβές, που αποτελούν τη λέξη. Οι πρώτες λέξεις πρέπει να είναι μονοσύλλαβες και εύκολες στην προφορά. Τα γράμματα προφέρονται όχι με τα ονόματα άλφα, βήτα, γάμα κ.λπ., αλλά μόνο με τη φωνή τους, πράγμα που είναι εύκολο για τα φωνήεντα και δύσκολο για τα σύμφωνα. Η διδασκαλία αυτή της ανάλυσης των λέξεων σε συλλαβές και αυτών σε γράμματα, η διάκριση και προφορά της φωνής του κάθε γράμματος και η ορθή ένωση των δυο φωνών για το σχηματισμό της συλλαβής, πρέπει να γίνεται με πολύ ακρίβεια, ώστε να

γίνονται όλα κατανοητά. Θεωρείται απαραίτητο την επομένη να επαναλαμβάνονται όλα όσα διδάχτηκαν, αρχίζοντας από τους ασθενείς μαθητές. (ό.π., σ. 151).

Αφού δε ασκηθεί ο μαθητής αρκετά στην ανάγνωση λέξεων, στις οποίες βρίσκονται όλα τα γράμματα και οι δίφθογγοι και οι συνδυασμοί των συμφώνων και συνηθίσει να διακρίνει τους τόνους και τα πνεύματα, αρχίζει η ανάγνωση μικρών διηγημάτων με μικρές προτάσεις. Σ' αυτό το διάστημα σε ορισμένες ώρες οι μαθητές ασκούνται να αντιγράφουν στην πλάκα τους λέξεις, τις οποίες είχε γράψει προηγουμένως ο δάσκαλος υποδειγματικά στον πίνακα, αργότερα γράφουν και προτάσεις..

2) Ανάγνωση και γραφή δευτέρου έτους (ό.π., σ. 151)

Κατά το δεύτερο έτος οι μαθητές διαβάζουν διάφορα κείμενα από το αναγνωστικό βιβλίο. Πρώτα ο δάσκαλος διηγείται και ερμηνεύει σύντομα το περιεχόμενο του κειμένου. Έπειτα το διαβάζει καθαρά, ενώ τα παιδιά προσέχουν στα βιβλία. Μετά καλούνται μερικοί μαθητές να διαβάσουν ο καθένας από μια περίοδο, ενώ ο δάσκαλος διορθώνει τα λάθη. Έπειτα ο κάθε μαθητής ερμηνεύει την περίοδο που διάβασε, υποβοηθούμενος από το δάσκαλο. Την επόμενη οι μαθητές καλούνται από το δάσκαλο να *«αναγνώσωσι το μάθημα κατ' έμφασιν μιμούμενοι τον διδάσκαλον και να εξηγήσωσι συντόμως το περιεχόμενο αυτού, καθ' α ανεπτύχθη την προτεραίαν»* (ό.π., σ. 152).

Η γραφή γίνεται κατά την ορισμένη χωριστή ώρα. Οι μαθητές ασκούνται να αντιγράφουν ορισμένες εκλεκτές προτάσεις από τα κείμενα, προσέχοντας πολύ την ορθογραφία των λέξεων. Ακόμη απομνημονεύουν λέξεις και προτάσεις και ασκούνται να τις γράφουν.

3) Ανάγνωσις και γραφή τρίτου έτους (ό.π., σ .152).

Οι μαθητές αφού απέκτησαν την ικανότητα να διαβάζουν στη δευτέρα τάξη ελεύθερα και άπταιστα, *«ασκούνται κατά το έτος τούτο κυριότερον εις αυτενέργειαν, ήτοι εις το να αντιλαμβάνωνται και νοώσιν αβοήθητοι το αναγνωσκόμενον»*. Στην αρχή κάθε μαθήματος, αφού μερικοί μαθητές εξεταστούν στο κατ' οίκον μάθημα, ο δάσκαλος επαναλαμβάνει απαράλλακτα, αυτά τα οποία κάνει και για τη δευτέρα τάξη. Έπειτα γίνεται από το δάσκαλο «η εμφατική ανάγνωσις» του κειμένου, επαναλαμβάνεται και από τους μαθητές και κατόπιν ορίζεται στους μαθητές το «κατ' οίκον μάθημα».

Στη γραφή οι μαθητές ασκούνται να αντιγράφουν ορισμένα τεμάχια του κειμένου, προσέχοντας ιδιαίτερα την ορθογραφία των λέξεων.

4) Ανάγνωσις και γραφή τετάρτου έτους (ό.π., σ. 153)

«Εν τη τετάρτη τάξει κύριος σκοπός της αναγνώσεως τίθεται η εις αυτενέργειαν άσκησις και η μετάδοσις γνώσεων μάλιστα μορφωτικών». Γι' αυτό το σκοπό ορίστηκε ως κύριον αναγνωστικόν βιβλίον τα κείμενα του Ιερού Ευαγγελίου, των Πράξεων των Αποστόλων και των Επιστολών, απ' όπου διδάσκονται τα πιο κατανοητά τεμάχια τρεις φορές την εβδομάδα, με την αρμόζουσα ερμηνεία και ανάπτυξη από το δάσκαλο. Ως δεύτερο αναγνωστικό βιβλίο στην τάξη αυτή ορίζονται εκλεκτά τεμάχια από την Ιλιάδα και την Οδύσσεια, που διδάσκονται με τον τρόπο που διδάσκονταν και στις υπόλοιπες τάξεις. Σε όσα σχολεία είναι ένας μόνο δάσκαλος και δεν είναι δυνατόν να διδαχτεί το μάθημα της Φυσικής Ιστορίας, επιτρέπεται στην τρίτη και τετάρτη τάξη να λαμβάνεται ως δεύτερο αναγνωστικό το «Εγχειρίδιον κοσμογνωστικής ύλης» και έτσι να μαθαίνουν οι μαθητές τις στοιχειώδεις γνώσεις φυσικών επιστημών. Η κατανόηση των εκλεγμένων μερών του Ευαγγελίου δεν θεωρείται δύσκολη, αν ο δάσκαλος αναπτύσσει τις έννοιες και ερμηνεύει τις δύσκολες λέξεις. Άλλωστε ο μαθητής έχει από το σπίτι θρησκευτικές γνώσεις που τον υποβοηθούν. Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές που πρόκειται να μεταβούν στο ελληνικό ασκούνται και στην ανάγνωση κειμένων της αρχαίας γλώσσας. (ό.π., σ. 154).

Στη διδασκαλία της γραφής του τετάρτου έτους οι μαθητές «ασκούνται εις αυτενέργειαν». Δηλαδή είναι υποχρεωμένοι να συντάσσουν περιλήψεις ή μετασχηματισμούς

των κειμένων, γράφουν περιγραφές αντικειμένων ή διάφορες διηγήσεις συντάσσουν επιστολές σε οικεία πρόσωπα κτλ.

Στην εξέταση του μαθήματος η απομνημόνευση απαγορευόταν. Υπήρχε όμως η περίπτωση ορισμένες φορές να αποστηθίζουν «εκλεκτά τεμάχια» από το αναγνωστικό, όταν το έκρινε ο δάσκαλος. Αυτό όμως έπρεπε να γίνεται με μέτρο, διότι εύκολα μπορούσε να οδηγήσει σε «ψιττακισμό» (ό.π., σσ.137-138).

Γραμματική:

Όσον αφορά στη διδασκαλία της γραμματικής στις «Στοιχειώδεις Πρακτικές Οδηγίες» διευκρινίζεται ότι η γλώσσα, η οποία θα διδάσκεται θα είναι η γλώσσα των λογίων, η οποία δεν απέχει και πολύ από την αρχαία ελληνική, να αποφεύγεται *«η απομνημόνευσις των ξηρών τύπων»* και ότι η διδασκαλία του μαθήματος μπορεί να γίνεται και «άνευ βιβλίου» » (ό.π., σσ.154-155).

Πρέπει να επισημανθεί ότι η μη παρουσία βιβλίου, καθώς επίσης και η χρησιμοποίηση βιβλίων αμφιβόλου ποιότητος, θα έχει ως αποτέλεσμα την παραμέληση του μαθήματος (Μήτσης, 1998, σ. 112).

Μελετώντας τις «Οδηγίες» παρατηρούμε ότι σ' αυτές κάνουν την εμφάνιση τους νέοι όροι, όπως «εποπτική διδασκαλία», «διηγήσεις δια λέξεων ευκαταλείπτων», «δια καταλλήλων ερωτήσεων ο διδάσκαλος προκαλεί....διήγησιν δι' ιδίων λέξεων» «κατανοούντος τα απαγγελόμενα», «ούχι απομνημόνευσιν των ξηρών τύπων», που η χρήση τους αποτελεί καινοτομία γι' αυτήν την περίοδο. Σ' όλα τα μαθήματα δίνονταν ιδιαίτερη έμφαση στην εποπτική διδασκαλία, έτσι ώστε να μη μένει ο μαθητής ψυχρός και αδιάφορος, αλλά να αποκτά πλούσιες παραστάσεις και να κατανοεί τις αφηρημένες έννοιες. Ακόμη παρατηρούμε ότι έρχεται σιγά - σιγά στο προσκήνιο και η αρχή της αυτενέργειας: *«Ότι δύναται μόνοι οι μαθηταί να παρατηρώσι, αν εύρωσι, να δείξωσι να είπωσι, δεν πρέπει να το λέγωσιν οι δάσκαλοι» (*Οικονόμου, 1932, σ. 112).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι με τις «Οδηγίες» του Δ. Πετρίδη έγιναν κάποιες σημαντικές προσπάθειες για αποσύνδεση της διδασκαλίας του μαθήματος από την τυπολατρεία και το σχολαστικισμό του παραδοσιακού μοντέλου, αλλά και για την αναθεώρησή του. Παρόλα αυτά όμως εξακολουθούσε να διατηρεί την ισχύ του και έμενε παγιωμένο στην αποστήθιση όρων, ορισμών, κανόνων, στην κλίση ονομάτων, ρημάτων και την τεχνολογία.

4.ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ Δ. Γ. ΠΕΤΡΙΔΗ

Τον Ιούνιο του 1881 ως παράρτημα των «Πρακτικών Οδηγιών» του Πετρίδη εκδόθηκε και πρόγραμμα σύμφωνο με αυτές. Οι «Οδηγίες», αν και ήταν ατελείς, εν τούτοις θεωρούνται σημαντικός σταθμός στην εξέλιξη της δημοτικής μας εκπαίδευσης, γιατί αποτέλεσαν το πρώτο επίσημο πρόγραμμα της στοιχειώδους εκπαιδεύσεως. Από αυτές και μετά αρχίζει να συστηματοποιείται η διδασκαλία στα δημοτικά σχολεία και να γίνεται με σχέδιο, υποτυπώδες μεν στην αρχή, αλλά διαφωτιστικό για τους δασκάλους. Δυστυχώς όμως υπήρχαν και δάσκαλοι οι οποίοι δεν τις λάμβαναν υπόψη τους (Λέφας, 1942, σ. 97).

Σύμφωνα με τις «Οδηγίες» η καθημερινή διδασκαλία διαρκούσε από τις 8 π.μ. μέχρι τις 12 μ. και από τις 1.30 μ.μ. μέχρι 4 .45 μ.μ., με δύο δεκαπεντάλεπτα διαλείμματα στις 10 π.μ. και στις 3 μ.μ. Από το Πάσχα και μετά οι ώρες διδασκαλίας γίνονταν: 7-11 π.μ. και 2-6.15΄ μ.μ.

Στο γλωσσικό μάθημα το οποίο αναγράφεται ως **«Ελληνικά»** αναλογούν 2 ώρες εκ των οποίων οι δύο κάθε εβδομάδα διατίθενται για καλλιτεχνικές ασκήσεις.

Από την άποψη της κατανομής του χρόνου των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν επήλθαν αλλαγές, αφού το μάθημα των ελληνικών σε ποσοστιαίες μονάδες

καταλαμβάνει το 41% των ωρών του ωρολογίου προγράμματος. Η εκπαίδευση δηλαδή εξακολουθεί να διατηρεί τον κλασικιστικό χαρακτήρα της (Βενθύλος, 1884, σσ. 35 - 36 & Βενθύλος, 1887 σ. 14). Στον πίνακα που ακολουθεί αναγράφεται το Ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων σύμφωνα με τις «Οδηγίες» του Δ. Γ. Πετρίδη:

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ
Ιερά μαθήματα	3	3	3	3	12
Ελληνικά (1)	12	12	12	12	48
Αριθμητική και στοιχεία Γεωμετρίας	5	5	5	5	20
Ιχνογραφία	-	-	3	3	6
Στοιχεία Φυσικής Ιστορίας (2)	-	-	-	-	-
Γεωγραφία	-	-	3	3	6
Ελληνική Ιστορία	-	-	2	3	5
Φωνητική Μουσική	2	-	2	2	6
Γυμναστική	-	2	2	2	6
ΣΥΝΟΛΟ(3)	22	22	32	33	109

1. Στον κύκλο των Ελληνικών περιλαμβάνονταν η πραγματογνωσία, η ανάγνωση, η γραφή και η γραμματική. Σύμφωνα με τις οδηγίες διατίθονταν για κάθε τάξη δύο ώρες για καλλιγραφικές ασκήσεις.
2. Δεν ορίζονταν ώρες διδασκαλίας της Φυσικής Ιστορίας γιατί ήταν δυνατόν «να μεταδίδωνται δια των αναγνωστικών βιβλίων και δια της πραγματογνωσίας εις τας κατωτέρας τάξεις».
3. Στις ώρες αυτές περιλαμβάνονταν και οι ώρες της «κατ' ιδίαν εργασίας του μαθητού εν σχολείω», στο οποίο δίδασκε ένας μόνο δάσκαλος.

Βλέπε Χ. Λέφας, ό.π., σ.92, Γ. Βενθύλος, ό.π., τόμος Α΄, σσ.35-36, Απ. Ανδρέου, ό.π., σ. 2.

Το νέο πρόγραμμα συνάντησε τις ίδιες δυσκολίες εφαρμογής με το πρόγραμμα του 1834 και το νέο πνεύμα από το οποίο διαπνέονταν οι «Οδηγίες» ως προς τη μέθοδο δεν τηρήθηκε από τους δασκάλους, οι οποίοι επέμεναν στον παλιό τρόπο διδασκαλίας λόγω επιστημονικής ανεπάρκειας. Ωστόσο έγινε μια απαρχή για μια πιο συστηματική λειτουργία των σχολείων και κάλυψε το κενό που υπήρχε στον τομέα των αναλυτικών προγραμμάτων.

5. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΕΚΥΨΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΝΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Με την εισαγωγή της συνδιδακτικής μεθόδου δημιουργήθηκαν πάρα πολλά προβλήματα. Οι παλιοί δάσκαλοι, που ήταν και οι περισσότεροι, έμεναν προσκολλημένοι στην παλιά μέθοδο. Οι σαράντα μέρες που προβλέπονταν για άσκηση των δασκάλων δεν ήταν αρκετές και οι παλαιότεροι δάσκαλοι βρίσκονταν σε μια διαρκή σύγχυση. Η ολιγόχρονη μετεκπαίδευση δεν ήταν ικανή να μεταβάλει το πνεύμα τους και τις συνήθειες τους. Μόνο οι απόφοιτοι του διδασκαλείου ήταν ικανοί να μεταχειρίζονται τη νέα μέθοδο (Παναγόπουλος,1932, σσ. 246 – 254). Ο Αθ. Ευταξίας στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του 1899 κατέκρινε την κατάσταση που είχε δημιουργηθεί από την απρογραμμάτιστη εισαγωγή της νέας μεθόδου λέγοντας ότι η *«καινοτομία… υπήρξε εν πολλοίς επιζήμιος»* (Ευταξίας*, 1899, σ. 8).*

Η νέα μέθοδος υπερτερούσε οπωσδήποτε σημαντικά σε σύγκριση με την αλληλοδιδακτική (Κοκκώνης, 1842· Κοκκώνης, 1850· Κοκκώνης 1860). Τα μαθήματα διδάσκονταν από τον ίδιο το δάσκαλο και όχι από άπειρα παιδιά. Η μέθοδος, που ακολουθούσε ο δάσκαλος, γινόταν για πρώτη φορά συστηματική προσπάθεια να τεκμηριωθεί επιστημονικά. Η λογοκοπία περιοριζόταν με τον καθορισμό της τυπικής πορείας της διδασκαλίας από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Μία από τις σημαντικότερες διαφορές της νέας μεθόδου από την αλληλοδιδακτική μέθοδο, ήταν η εισαγωγή της εποπτείας. Επειδή επικρατούσε η αντίληψη ότι οι έννοιες στηρίζονται σε εποπτείες, θεωρούνταν απαραίτητο για να γίνει καλύτερη η κατανόηση των εννοιών, η διδασκαλία να γίνεται εποπτικά, δηλαδή με τα ίδια τα αντικείμενα ή με τις εικόνες τους (Βενθύλος, 1887, σ. 143). Γι' αυτό το σκοπό έπρεπε να υπάρχουν οπωσδήποτε ο μελανοπίνακας, αναγνωστήριο με κινητά γράμματα για τη διδασκαλία της πρώτης και για τα άλλα μαθήματα αριθμητήριο, κάρτες, εικόνες κ.ά ανάγνωσης (Βενθύλος, 1887, σ. 150 & Μωραΐτης, 1880, σσ. 8-10).

Αλλά η ερβαρτιανή συνδιδακτική μέθοδος διδασκαλίας είχε και σοβαρά μειονεκτήματα. Δεν λάμβανε υπόψη της τις πνευματικές δυνατότητες, καθώς επίσης τον ψυχικό κόσμο των παιδιών. Ήταν δασκαλοκεντρική, επέβαλλε στα παιδιά να κάνουν αυτό, που ήθελε ο δάσκαλος και αγνοούσε την θέλησή τους, τη φύση τους, τις επιθυμίες τους, την ατομικότητά τους. Τα κατεύθυνε με τον μηχανικό τρόπο εργασίας στην παθητικότητα και δεν άφηνε καθόλου περιθώρια για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, του αυθορμητισμού, της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μεταξύ μαθητών. Χαρακτηριζόταν από συνεχή και επίμονη ηθικολογία και ακολουθούσε μια άκαμπτη και τυποποιημένη πορεία διδασκαλίας που δεν άφηνε τόπο για ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητάς των παιδιών.

Αρκετά χρόνια αργότερα ο Δελμούζος κατέκρινε τη μέθοδο διδασκαλίας, λέγοντας ότι αναγκάζει τα παιδιά να ζουν, κάτω από την παντοδυναμία του δασκάλου, μ' ένα τρόπο αντίθετο από τη φύση τους (Δελμούζος, 1926, σσ. 106-110): *«[…]Χρόνια ολόκληρα καρφωμένοι στα θρανία ακίνητοι ακούγαμε το δάσκαλο. Αυτός μιλούσε, μονολογούσε αδιάκοπα, αυτός σκεπτόταν, κι εμείς καθόμαστε φρόνιμα με σταυρωμένα χέρια και μαθαίναμε. […]Ποτέ δε σταθήκαμε μόνοι μας απέναντι στα πράγματα, ανάμεσά τους και σε μας μπερδευόταν πάντα ο δάσκαλος, αυτός έκανε τα πειράματα στη φυσική αν τύχαινε να γίνη κάποτε κι αυτό το θαύμα, αυτός ξεδιάλυνε τις δυσκολίες που παρουσίαζε εδώ και εκεί το κείμενο ή άλλο μάθημα, αυτός εξηγούσε, αυτός ενεργούσε, αυτός παντού ήταν το κέντρο. […]Καμία προσπάθεια να σταθούμε στα δικά μας πόδια και να συνηθίσουμε σε κάποιο τρόπο εργασίας, ούτε καν πως να διαβάζουμε σωστά ένα βιβλίο. Δοχεία που τα γέμιζαν έτοιμες γνώσεις μωρά παιδιά που τους έδιναν έτοιμη χιλιομασημένη τροφή για την χωνέψουν, και τα οδηγούσαν, τα έσερναν πάντα από το χέρι. Πού μας πήγαιναν δεν το ξέραμε, ούτε και αισθανόμαστε την ανάγκη να το μάθουμε. Η αδράνεια πότιζε όλο μας το είναι…».*

Ωστόσο η κατάργηση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου και η εισαγωγή της συνδιδακτικής είχε σαν αποτέλεσμα να αλλάξει ριζικά η μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, αλλά και της ανάγνωσης γραφής και ορθογραφίας στις άλλες τάξεις προς το καλύτερο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαϊνόπουλος, Ι. Ν. (1911). *Εκπαιδευτικαί μεταρρυθμίσεις, ειδική μελέτη*. Εν Αθήναις, τύποις «Αυγής Αθηνών» Αποστολοπούλου.

Βενθύλος Γ. (1884). *Θεσμολόγιον της δημοτικής εκπαιδεύσεως,* τομ. Α΄. Εν Αθήναις, Παρά τω εκδότη Σ. Κ. Βλαστώ.

Βενθύλος Γ. (1887). *Θεσμολόγιον της δημοτικής εκπαιδεύσεως,* τομ. Β΄. Εν Αθήναις, Παρά τω εκδότη Σ. Κ. Βλαστώ.

Βενθύλος Γ. (1898). *Θεσμολόγιον της δημοτικής εκπαιδεύσεως,* τομ. Γ΄. Εν Αθήναις, Παρά τω εκδότη Σ. Κ. Βλαστώ.

Γνώμη της επί των διδακτικών μεθόδων εννεαμελούς Επιτροπείας (1881). *Πλάτων*, τόμ. Γ΄, εν Αθήναις, σσ. 354-355.

Δελμούζος Αλ. (1926). *Δημοτικισμός και Παιδεία.* Αθήνα, εκδοτική εταιρεία Α. Ι Ράλλης και Σία.

Δημαράς Α. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε.* Αθήνα, τομ. Α΄, Νέα ελληνική βιβλιοθήκη.

Διάταγμα «Περί μεθόδου διδασκαλίας εν τοις δημοτικοίς σχολείοις», ΦΕΚ 97/15-9-1880.

Εγκύκλιος υπ' αριθμόν 17639/19-9-1879, «Περί διορθώσεως πλημμελειών εν τη διδασκαλία», *Πλάτων (1879)*, τόμ. Β΄, τεύχ. Β΄, εν Αθήναις, σσ.110-111.

Εξαρχόπουλος Ν. Ι. (1946). *Γενική Διδακτική*, τόμος Β', έκδοσις τέταρτη. Αθήναι, εκδοτικός οίκος Άλεξ Χ. Ρούγκα.

Ευταξίας Αθ. (1899). *Εκπαιδευτικά νομοσχέδια 1899.* Εν Αθήναις, εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.

Κανάκης Ι. (1995). *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου.* Αθήνα, Γρηγόρης.

Κοκκώνη Ι. Π. (1842). *Εγχειρίδιον ή Οδηγός της Αλληλοδιδακτικής Μεθόδου. Νέος τελειοποιημένος και πληρέστερος του μέχρι τούδε εν χρήσει Οδηγού του Σ[αραζίνου]. Εκδοθείς κατά το υπ' αριθμ. 2000 (24 Ιουλίου 1841) Βασιλικόν Διάταγμα, προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων,* εν Αθήναις, εκ της τυπογραφίας Ν. Παπαδοπούλου.

Κοκκώνη Ι. Π. (1850), *Εγχειρίδιον ή Οδηγός της Αλληλοδιδακτικής μεθόδου νέος, εκδ. δευτέρα επηυξημένη,* εν Αθήναις, τυπογραφείο Σ. Κ. Βλάστου.

Κοκκώνη Ι. Π. (1860). *Εγχειρίδιον ή Οδηγός της αλληλοδιδακτικής μεθόδου νέος, εκδ. τρίτη,* εν Αθήναις, τυπ. Σ.Κ. Βλαστού, (σελίδες [α-ις]+ 1-332).

Κορδάτος Γ. (1974). *Δημοτικισμός και Λογιωτατισμός*. Αθήνα, Μπουκουμάνης.

Κρεμμυδάς Β. (1973). *Νεότερη Ιστορία - Ελληνική και Ευρωπαϊκή*. Αθήνα, Γνώση,

Λέφας Χρ.(1942). *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως*. Αθήνα, Ο.Ε.Σ.Β..

Μαυροκορδάτος Ν. (Εγκύκλιος 7876 / 4-9-1880), «Περί εκτελέσεως του από 3[ης] Σεπτεμβρίου Βασιλικού Διατάγματος», Προς τους κ.κ. Νομάρχας». Στο Γ. Βενθύλος (1887). *Θεσμολόγιον της δημοτικής εκπαιδεύσεως,* τομ. Β΄. Εν Αθήναις, Παρά τω εκδότη Σ. Κ. Βλαστώ, σσ. 192 – 194.

Μήτσης Ν. (1998). *Η διδασκαλία της γραμματικής.* Αθήνα, Gutenberg.

Μωραΐτης Δ. (1927), *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Εν Αθήναις, τύποις εκδοτικής Α.Ε. Μπλασουδάκη.

Μωραΐτης Σπ. (1880). *Διδασκαλική ή Σύντομοι οδηγίαι περί της χρήσης της νέας διδασκαλικής μεθόδου*. Εν Αθήναις, εκ του τυπογραφείου Σ. Κ. Βλαστού.

Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ. (1998). *Η κατάρτιση των δασκάλων – διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τ. Β'. Αθήνα, Gutenberg.

Μπουζάκης Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα.* Αθήνα, Gutenberg,

Μπουζάκης Σ. (2000). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 - 1985).* Αθήνα, Gutenberg.

[Νομοσχέδια Ευταξία], Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια (1899). Γενική Εισήγησις Εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων. Εν Αθήναις, Εθνικόν Τυπογραφείον. Αναδημοσίευση στο Χ. Λέφας, *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως*. Αθήνα, Ο.Ε.Σ.Β., σσ. 75-82.

Πετρίδης Δ. Γ., «Στοιχειώδεις πρακτικαί οδηγίαι της διδασκαλίας των μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις.», εν Αθήναις, 15 Φεβρουαρίου 1880. Στο Γ. Βενθύλος (1887), *Θεσμολόγιον της δημοτικής εκπαιδεύσεως,* τομ. Β΄. Εν Αθήναις, Παρά τω εκδότη Σ. Κ. Βλαστώ, , σσ. 123-178.

Οικονόμου Χρ. Π. (1932), «Η στοιχειώδης εκπαίδευσις κατά την τελευταίαν εκαντονταετίαν εν Ελλάδι(1830-1930)», *Επετηρίς της Δημοτικής εκπαιδεύσεως* έτος Α΄, Αθήναι, εκδοτικός οίκος, Α.Ε. Δημητράκου, σσ. 88-125.

Παναγόπουλος Π. (1932), «Ο νοικοκύρης δάσκαλος», *Επετηρίς της Δημοτικής εκπαιδεύσεως,* έτος Α΄, Αθήναι, εκδοτικός οίκος Α.Ε. Δημητράκου, σσ. 247-254.

Πυργιωτάκης Ι. (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Σβορώνος Ν. Γ. (1985), *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα, Θεμέλιο.

Σκορδέλης Βλ.(1890). Διδασκαλικός Οδηγός ήτοι Θεωρητικός και Πρακτικός οδηγός των δημοτικών σχολείων και παρθεναγωγείων, εν Αθήναις, εκ του τυπογραφείου των καταστημάτων του Ανέστη Κωνσταντινίδου.

Τζουμελέας Σ. Γ. - Παναγόπουλος Π. Δ. (1933). *Η εκπαίδευσή μας στα 100 τελευταία χρόνια,* Αθήναι, εκδοτικός οίκος Δημητράκου Α.Ε..

Τριανταφυλλίδης Μ. (1965), «Οι γραπτές κοινές». Στο *Άπαντα* , τόμ. 3, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη, σσ. 82-167.

Τριανταφυλλίδης Μ. (1965). «Βερναρδάκης, Κόντος, Χατζηδάκις». Στο Άπαντα, τόμ., 5ος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη, ό.π., σσ. 270-279.

Φατσέας Α. (1856). *Σκέψεις επί της δημοσίας και Ιδιωτικής Εκπαιδεύσεως των Νέων Ελλήνων,* τόμ. Α΄, εν Λαμία.

Νόμος ΧΘ΄11-1-1878, «Περί συστάσεως διδασκαλείων», ΦΕΚ 7/24-1-1878.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΕΣΤΙΑΣΗ ΣΤΙΣ ΔΟΜΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ: ΤΟ ΚΑΝΑΔΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ "THE HISTORICAL THINKING PROJECT"

Ελένη ΚΑΡΑΜΑΝΩΛΗ, Υποψ. Διδάκτορας Α.Π.Θ.
Δημήτρης ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ, Καθηγητής Α.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση φιλοδοξεί να τονίσει τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας των ιστορικών εννοιών στην κατανόηση της ιστορίας, την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης και συγκεκριμένα των δομικών ή εννοιών δευτέρου βαθμού. Με την επίτευξη των παραπάνω ο μαθητής αποκτά ιστορικό γραμματισμό και έτσι κατέχει τη βασική εννοιολογική υποδομή της ιστορίας, τη γνώση και τη συνειδητοποίηση των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων. Το Καναδικό Μοντέλο διδασκαλίας της ιστορίας επικεντρώνεται σε έξι βασικές έννοιες (ιστορική σπουδαιότητα, αίτιο-αποτέλεσμα, ιστορική προοπτική, συνέχεια-αλλαγή, χρήση πρωτογενών πηγών και η ηθική διάσταση της ιστορίας) και παρέχει έναν τρόπο επικοινωνίας σύνθετων ιδεών σε ευρύ κοινό. Σχεδιάστηκε για να προωθήσει μια νέα προσέγγιση στην διδασκαλία της ιστορίας. Η συγκεκριμένη έρευνα που θα πραγματοποιηθεί θα αφορά την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

ABSTRACT

This proposal emphasizes the importance of teaching historical thinking concepts in understanding of history, improving historical thinking and consciousness; it focuses on structural or second order concepts. With the attainment of these goals students gain historical literacy and in that way they have conceptual image of history, knowledge and realization of historical events and phenomena. The Historical Thinking Project develops a framework of six historical thinking concepts (historical significance, cause and consequence, historical perspective-taking, continuity and change, the use of primary source evidence, and the ethical dimension of history) to provide a way of communicating complex ideas to a broad and varied audience of potential users, is also designed to foster a new approach to history education. That research deals with the practice of this project in Greek school reality.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Γενικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης, ώστε οι μαθητές να καταστούν ιστορικά γραμματισμένοι. Για την προσέγγιση του παρελθόντος απαιτείται η κατανόηση αφηρημένων εννοιών όπως ο χρόνος, η μεταβολή, η συνέχεια και η χρήση των κρίσεων, συλλογισμών, κριτικής σκέψης και άλλων σύνθετων δεξιοτήτων. Για αυτό το λόγο στο μάθημα της Ιστορίας επιμένουμε στην ερμηνεία και κατανόηση των ιστορικών εννοιών, στην έννοια και στον τρόπο χρονολόγησης των γεγονότων, στην έννοια της πηγής και στον τρόπο που μπορούμε να την αξιοποιήσουμε. Η εισαγωγή, επομένως, των μαθητών στην τεχνογνωσία της Ιστορίας (know how) προϋποθέτει δεξιότητες, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις μεθόδους της επιστήμης της Ιστορίας αλλά και την κατανόηση και την εκμάθηση ορισμένων θεμελιωδών ιστορικών εννοιών. Η κατανόηση των εννοιών δεν πραγματώνεται μέσω συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, αλλά προϋποθέτει τη βαθύτερη κατανόηση των αρχών και των μεθόδων της επιστήμης της ιστορίας.

Οι μαθητές είναι απαραίτητο να κατέχουν τη βασική εννοιολογική υποδομή της Ιστορίας (έννοιες, συσχετίσεις, γενικεύσεις), για να μπορούν να κατανοούν τη γλώσσα ενός ιστορικού κειμένου γραμμένου με βάση τους ιστορικούς κώδικες. Έτσι, η εννοιολογική γνώση κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να επιτευχθεί η ιστορική κατανόηση.

Με την κατανόηση της βασικής εννοιολογικής υποδομής της Ιστορίας οι μαθητές είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν την ιστορική ορολογία, πράγμα που σημαίνει ότι θα έχουν την ευχέρεια να δρομολογούν τη σκέψη τους στο πεδίο των συσχετισμών, των αντιπαραβολών και των γενικεύσεων ως ενεργητικό ανάπτυγμα ιστορικής προσέγγισης του παρελθόντος. Γιατί, ο ιστορικός λόγος, ακριβώς επειδή αποτελεί προϊόν αφηρημένων εννοιών, δημιουργεί προβλήματα στο μαθητή ως προς τη διαχείριση των ιστορικών εννοιών, του ιστορικού χρόνου και τόπου και, γενικότερα, της ιστορικής κατανόησης.

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, φιλοδοξεί να συμβάλει σε αυτό το θέμα, προτείνοντας τρόπους διδασκαλίας και διαχείρισης των διδακτικών μέσων με στόχο την κατανόηση των εννοιών, συγκεκριμένα με τη χρήση του καναδικού μοντέλου. Σκοπός είναι να βοηθηθούν αφενός οι δάσκαλοι ώστε να επιτυγχάνουν τους διδακτικούς στόχους, καθώς θα αποκτούν οι μαθητές ιστορικό γραμματισμό, και αφετέρου οι μαθητές ώστε να καταφέρουν να εξοικειωθούν με τις ιστορικές έννοιες, κατανοώντας το ιστορικό κείμενο, και να είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις ιστορικές πληροφορίες είτε προέρχονται από πρωτογενείς, δευτερογενείς πηγές είτε από αλλού, ελέγχοντάς τες κριτικά με γνώμονα την αναζήτηση και εύρεση της ιστορικής αλήθειας, όπου αυτό είναι εφικτό. Για το λόγο αυτό, σχεδιάζεται να πραγματοποιηθεί μια διδακτική εφαρμογή που θα έχει ως κεντρικό άξονα το καναδικό μοντέλο, με στόχο να εντοπιστούν οι δυσκολίες των μαθητών που προέρχονται από την παρανόηση, ακόμα και από την άγνοια, των βασικών ιστορικών εννοιών, γεγονός που τους εμποδίζει να κατακτήσουν ορθή ιστορική γνώση και τους απομακρύνει από την κατανόηση του παρελθόντος.

2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Γενικός και πρωταρχικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Επιδίωξη της μελέτης της Ιστορίας είναι η γνώση του παρελθόντος με στόχο την κατανόηση του παρόντος και το σχεδιασμό του μέλλοντος. Αποτελεί τη βασική ιδέα για τον προσδιορισμό της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης, η οποία σχετίζεται με την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, καθώς και τη σύνδεση αιτιών και αποτελεσμάτων. Κατά συνέπεια, ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης συνδέεται με το βασικό σκοπό της εκπαίδευσης που είναι η προετοιμασία συνειδητών πολιτών (Ξωχέλλης, 1989· Κόκκινος, 1993· Ρεπούση, 2004· Mavroskoufis, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία της Ιστορίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, ειδικά, στο Λύκειο υπηρετεί τους εξής σκοπούς: α) να γνωρίσουν οι μαθητές την ελληνική και παγκόσμια ιστορία και να κατανοήσουν το πόσο συνέβαλαν οι εξελίξεις που συντελέστηκαν σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο στην ιστορική πορεία του ελληνισμού, β) να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου με τη συστηματική μελέτη του 20ου αιώνα, γ) να οικειωθούν το περιεχόμενο των ιστορικών όρων και εννοιών, αναγκαίων για τη βαθύτερη ιστορική γνώση, δ) να προσλαμβάνουν και να αναλύουν με λογική συνέπεια πληροφορίες και να τις αξιοποιούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγούνται στη βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος, ε) να συνειδητοποιήσουν ότι η Ιστορία είναι μια ανακατασκευή του παρελθόντος, που συντελείται με τη χρήση πηγών μέσω μιας επιλεκτικής διαδικασίας και στ) να συνειδητοποιήσουν την ατομική και τη συλλογική ευθύνη του ανθρώπου στη δημοκρατική λειτουργία της κοινωνίας και την πρόοδο του πολιτισμού (Μαυροσκούφης, 1997· Μαυροσκούφης και Κυρίτσης, 2009· Ν. 2525/97,ΦΕΚ 188-Α.)

3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Ο όρος «γραμματισμός» αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες αποτελεσματικά με τη χρήση του γραπτού και του προφορικού λόγου, να έχει την ικανότητα να διαβάζει, να κατανοεί και να παράγει γραπτό κείμενο αλλά και προφορικό αντιμετωπίζοντάς το κριτικά ανάλογα με το είδος του (Αγγελόπουλος, 2002: 1). Στο πλαίσιο του γραμματισμού εντάσσεται και ο σχολικός γραμματισμός, που αφορά τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης, την κατανόηση γραμματικών κανόνων, την καλλιέργεια της λογικής σκέψης, την ικανότητα διαχείρισης και επεξεργασίας αφηρημένων εννοιών, τη διατύπωση υποθετικών ερωτήσεων αλλά και διανοητικών δεξιοτήτων. Το περιεχόμενο και η μορφή του σχολικού γραμματισμού εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες και ανάγκες. Ο όρος «γραμματισμός», ανάλογα με το τι προσδιορίζει, αφορά την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να χειρίζεται αποτελεσματικά σε διαφορετικά πλαίσια και για διαφορετικούς σκοπούς αυτά που παρέχει ο αντίστοιχος τομέας (Ματσαγγούρας, 2007: 25).

Η διδασκαλία της Ιστορίας αποσκοπεί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης απαιτεί τόσο την κατάκτηση γνώσεων όσο και την κατανόηση ιστορικών όρων και εννοιών από τους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να χειριστούν τις γνώσεις τους και να έχουν την ικανότητα να προβούν σε δυνητικές γενικεύσεις, να έχουν δηλαδή ιστορικό γραμματισμό (historical literacy). Ο ιστορικός γραμματισμός αφορά τη μελέτη της Ιστορίας σε σχέση με την κοινωνική της χρησιμότητα, την ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να σκέφτεται, να κατανοεί το σύγχρονο κόσμο και να τοποθετεί τον εαυτό του μέσα σ' αυτόν. Ο ιστορικά εγγράμματος πολίτης μπορεί να αναζητά, να επιλέγει, να διαβάζει κριτικά, να αιτιολογεί, να συνδυάζει, να αξιολογεί, να συνθέτει και να επικοινωνεί (Lee, 2005; Virta, 2007; Ρεπούση, 2007· Lévesque, 2010).

4. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Με την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού οι μαθητές κατανοούν τον κόσμο μέσα από τη μελέτη του παρελθόντος και της σχέσης του με το παρόν και το μέλλον. Η ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού μπορεί να επιτευχθεί με την ανάπτυξη της γνώσης του περιεχομένου (τι συνέβη στο παρελθόν) και της ιστορικής σκέψης, δηλαδή με τον τρόπο που μαθαίνουμε για το παρελθόν, τις διαδικασίες της ιστορικής επιστήμης, τις μορφές της ιστορικής γνώσης και τα όριά της. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα στο χρόνο, ώστε να μπορούν να αντιληφθούν το παρόν και το μέλλον τους μέσα από το παρελθόν. Γι' αυτό χρειάζεται ένα παρελθόν που να μπορούν να το χρησιμοποιήσουν και να το θυμούνται. Η καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού, λοιπόν, έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να είναι σε θέση να παρακολουθούν και να κατανοούν τη γλώσσα ενός ιστορικού κειμένου, γραμμένου με τους ιστορικούς κώδικες. Επίσης, να κατέχουν τη βασική εννοιολογική υποδομή της Ιστορίας (έννοιες, συσχετίσεις, γενικεύσεις). Τέλος, να κατανοούν, σε κάποιο βαθμό, τον τρόπο λειτουργίας του ιστορικού, να καλλιεργούν παρόμοιες δεξιότητες (αξιοποίηση πηγών) και να οικοδομούν αξίες , στάσεις και συμπεριφορές κοινά αποδεκτές. Από την άλλη, ο ιστορικός γραμματισμός κατέχει πρωταρχικό ρόλο στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, καθώς και τη διαμόρφωσή του ως πολίτη. Η καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού σε σχολικό επίπεδο αφορά, επιπλέον, την κατανόηση της δομής της Ιστορίας, τη γνώση και τη συνειδητοποίηση της σημασίας των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων. Επίσης, συμβάλλει στην οικειοποίηση των διερευνητικών μεθόδων και την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, την αξιολόγηση της πληροφορίας, την ικανότητα κρίσης, τη σύνδεση της ικανότητας για ανάγνωση του ιστορικού κειμένου και γραφή με την ικανότητα της σκέψης σχετικά με ό,τι διαβάζεται και γράφεται (Ρεπούση, 2007).

5. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕ ΕΣΤΙΑΣΗ ΣΤΙΣ ΔΟΜΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

5.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟΣ, ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ.

Για την προσέγγιση των εννοιών από τη μεριά της Γνωστικής Ψυχολογίας θα παρατεθούν οι θέσεις του Bruner και του Vygotsky. Κατά τον Bruner, η βασική λειτουργία της γλώσσας έγκειται στη δυνατότητά της να παράγει νόημα, σχήματα αντίληψης που προσδίδουν την ταυτότητα του υποκειμένου, το οποίο με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί εννοιολογικά πλαίσια αναφοράς. Ο Vygotsky θεωρεί ότι η γλώσσα λειτουργεί ως μηχανισμός εξατομικευμένης σκέψης και τη διακρίνει σε σημασία και αίσθηση. Η κατανόηση και η σωστή χρήση των εννοιών και, συγκεκριμένα, των ιστορικών αποτελούν ένα επεξεργασμένο κώδικα. Υποδεικνύει, επίσης, ότι οι έννοιες κατακτώνται στο πλαίσιο της σύνθετης μαθησιακής διαδικασίας με κεντρικό άξονα την επικοινωνιακή διαντίδραση. Επομένως, η Γνωστική Ψυχολογία προσεγγίζει τις έννοιες ως γενικεύσεις ή συμπυκνώσεις (ως νοητικές εικόνες, ως σύνολα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, ως πλαίσια κανόνων). Οι έννοιες διακρίνονται σε κλασικές, όταν κάθε παράδειγμα της έννοιας διαθέτει όλα τα κύρια χαρακτηριστικά που την καθορίζουν, και σε πιθανολογικές, όταν αυτές προσδιορίζονται με τα γνωρίσματα που διαθέτουν. Σύμφωνα με το Bruner, οι έννοιες είναι παράγωγα στρατηγικών ενεργητικής γνωστικής αναζήτησης και υποδιαιρούνται σε αναπαραστατικές, εικονικές και συμβολικές. Οι έννοιες σχηματίζονται είτε μέσα από ένα μηχανισμό ανίχνευσης είτε μέσω του μηχανισμού εστίασης. Αυτοί οι μηχανισμοί δημιουργούν δύο σχήματα εννοιολόγησης: α) το σχήμα που προτείνουν οι θεωρίες καταλόγου χαρακτηριστικών και β) το σχήμα θεωριών πρωτοτύπων. Τέλος, σύμφωνα με τη Rosch, οι έννοιες αρθρώνονται σε επίπεδα αφαίρεσης: α) την υπερκείμενη έννοια, β) τη βασική έννοια και γ) την υποκείμενη έννοια. Η διερεύνηση αυτού του προβληματισμού τόσο από την ερμηνευτική σκοπιά της επιστημολογίας όσο και από τη διδακτική μεθοδολογία παρέχει επιπλέον γνώσεις για τους μηχανισμούς εννοιολόγησης (Vygotsky, 1962; Rosch et al., 1976; Bruner, 1975; Hayes, 1998).

Για την προσέγγιση των εννοιών από την οπτική πλευρά της Φιλοσοφίας θα ακολουθηθεί η κατηγοριοποίηση του Βέικου, που διακρίνει τις ιστορικές έννοιες σε πέντε κατηγορίες: α) τις γενικές έννοιες, που προέρχονται από την καθημερινή ανθρώπινη εμπειρία, β) τις επείσακτες έννοιες, που χρησιμοποιούνται στο ιστορικό λεξιλόγιο αλλά προέρχονται από άλλες επιστήμες, γ) τους κοινωνιολογικούς ιδεοτύπους, που σημαίνουν μια νοητική κατασκευή, δ) τις ιστορικές έννοιες, που ανακαλούν και περιγράφουν μοναδικά φαινόμενα και ε) την ειδική ορολογία της ιστορικής επιστήμης (Βέικος, 1987).

Ως προς την προσέγγιση με αφετηρία την επιστημονική ιστοριογραφία, ο Marrou ταξινομεί τις ιστορικές έννοιες σε πέντε κατηγορίες: α) τις έννοιες που έχουν οικουμενική ισχύ και διαχρονική σημασία, β) τις έννοιες που έχουν μεταφορική λειτουργία ή χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν μοναδικά ιστορικά φαινόμενα, γ) τις έννοιες τεχνικού χαρακτήρα, που αφορούν ένα καθορισμένο πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο, δ) τους ιδεότυπους και ε) τις αντιθετικές ιστορικές έννοιες, που αφορούν ανεπανάληπτα ιστορικά γεγονότα. Ο Prost εντάσσει τις ιστορικές έννοιες σε δύο κατηγορίες: α) τις πρωτογενείς ή κληροδοτημένες έννοιες, που ανασημασιοδοτούνται και β) τις δευτερογενείς έννοιες, που αποτελούν το δομικό στοιχείο του ιστοριογραφικού λόγου. Ο Topolski διακρίνει, με βάση την εννοιολογική ανάλυση των ιστορικών πηγών και ιστοριογραφικών κειμένων, τα εξής επίπεδα: α) το γραμματικό - λογικό - πληροφοριακό επίπεδο, β) το επίπεδο της ρητορικής έκφρασης και άσκησης πειθούς και γ) το θεωρητικό ιδεολογικό επίπεδο (Marrou, 1954; Prost, 1996; Topolski, 1998; Κόκκινος, 2001).

5.2 ΟΙ ΔΟΜΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥΣ.

Η τεχνογνωσία της Ιστορίας προϋποθέτει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και την εκμάθηση και την κατανόηση ορισμένων θεμελιωδών ιστορικών εννοιών. Η κατανόηση των εννοιών αυτών έχει ως προϋπόθεση την βαθύτερη κατανόηση των αρχών και των μεθόδων της ιστορικής επιστήμης. Με άλλα λόγια, η μάθηση περιλαμβάνει τη γνώση και αντίληψη του νοητικού περιεχομένου των εννοιών, καθώς και την εισαγωγή στις δεξιότητες που χαρακτηρίζουν ένα επιστημονικό πεδίο (Hamlyn, 1967: 24-26). Αρχικά οι μαθητές είναι απαραίτητο να κατανοούν ορισμένες έννοιες που χρησιμοποιούνται από τους ιστορικούς, οι οποίοι με αυτές ονομάζουν και κατηγοριοποιούν τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Η

ταξινόμηση των δραστηριοτήτων πραγματοποιείται με τη χρήση ουσιαστικών εννοιών ή εννοιών πρώτου βαθμού (substantive or first order concepts) (Lee, 1991: 52; Ρεπούση, 2000). Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται όλες οι έννοιες που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί, για να σκέφτονται το παρελθόν και το αφηγούνται· είναι λέξεις που χρησιμοποιούνται στο καθημερινό λεξιλόγιο, που αποκτούν μια διαφορετική σημασία, όταν εντάσσονται σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Λέξεις όπως *πόλεμος, επανάσταση, δημοκρατία, ελευθερία* αποτελούν έννοιες πρώτου βαθμού. Αυτές μπορούμε να τις διακρίνουμε σε δύο κατηγορίες: α) σε λέξεις που εκφράζουν μια αφηρημένη έννοια, που διαφοροποιείται ανάλογα με τα ιστορικά συμφραζόμενα (context) και β) σε λέξεις που εκφράζουν κάτι συγκεκριμένο σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, π.χ. *τιμαριωτικό σύστημα, σχίσμα.*

Οι μαθητές για να καταλάβουν την ουσία της ιστορικής επιστήμης είναι απαραίτητο να αναπτύξουν στη σκέψη τους το νοητικό περιεχόμενο των δομικών ή εννοιών δευτέρου βαθμού (structural or second order concepts), οι οποίες σχετίζονται με τη διεπιστημονική - διαθεματική δομή της ιστορικής εργασίας, την έρευνα, την τεκμηρίωση, τις μεθόδους. Σε αυτές συγκαταλέγονται η αιτιότητα (causation), ο χωροχρόνος (context) η έννοια του χρόνου και της χρονολόγησης (time and chronology), η αλλαγή (change), η ενσυναίσθηση (empathy), η συνέχεια (continuity) κ.λπ. (Lee, 1991: 52; Ρεπούση, 2000· Κόκκινος, 2001· Calleja, 2004). Η κατανόηση των εννοιών αυτών συμβάλλει στο να καταλάβουν οι μαθητές την πραγματική φύση της Ιστορίας ως επιστήμης. Κατά συνέπεια, οι έννοιες του πρώτου και δεύτερου βαθμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους και αποτελούν δομικά στοιχεία της διδασκαλίας της Ιστορίας. Όταν το μάθημα γίνεται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο, είναι απαραίτητο όλες οι κατηγορίες των ιστορικών εννοιών να χρησιμοποιούνται για την κάθε ενότητα. Το «σπειροειδές» πρόγραμμα διδασκαλίας του Bruner είναι χρήσιμο όσον αφορά τη διδασκαλία των εννοιών, καθώς σύμφωνα με αυτό επιλέγονται έννοιες πολύ γενικές, οι οποίες κινούνται στο πλαίσιο που ορίζει κατευθυντήριες και οργανωτικές ιδέες. Λιγότερο γενικές έννοιες μπορεί να εφαρμόζονται σε συγκεκριμένα πεδία μελέτης και να εξετάζονται σε λιγότερο οικείους και πιο πολύπλοκους τομείς (Moniot, 2000: 173).

6. ΤΟ ΚΑΝΑΔΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ "THE HISTORICAL THINKING PROJECT" [1]

Το "Historical Thinking Project" σχεδιάστηκε με σκοπό να καλλιεργήσει μια νέα προσέγγιση στην ιστορική παιδεία και να αλλάξει το πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Βασική αρχή του είναι ότι η ιστορική σκέψη αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της ιστορικής εκπαίδευσης και πως οι μαθητές θα αναπτύσσουν όλο και περισσότερες δεξιότητες ιστορικής σκέψης μέσα από αυτή[2].

Το μοντέλο απαρτίζεται από έξι ιστορικές έννοιες, παρέχει ένα τρόπο επικοινωνίας σύνθετων ιδεών σε ευρύ κοινό και στοχεύει να δώσει στις κοινωνικές επιστήμες, τα τοπικά συμβούλια, τα περιφερειακά υπουργεία παιδείας, τους εκδότες και τους δημόσιους ιστορικούς αντιπροσώπους πολυσήμαντα διδακτικά μοντέλα. Οι έξι ιστορικές έννοιες αφορούν: τον προσδιορισμό της ιστορικής σημασίας, τη χρήση πρωτογενών πηγών ως τεκμηρίων, την αναγνώριση της συνέχειας και της αλλαγής, την ανάλυση της αιτίας και του αποτελέσματος, την αντίληψη της ιστορικής προοπτικής και την κατανόηση της ηθικής διάστασης[3].

Το καναδικό μοντέλο δημιουργήθηκε σχεδιάστηκε και διευθύνεται από τον Peter Seixas στο University of British Columbia και συντονίζεται από την Jill Colyer. Είναι μια

[1] The Historical Thinking Project (2013), Promoting critical historical Literacy for the 21st century. Centre for the Study of Historical Consciousness, Vancouver, Canada, available at: http://historicalthinking.ca/ [retrieved: 18.03.2013].

[2] The Historical Thinking Project (2013), Who We Are and What We Do, Centre for the Study of Historical Consciousness, Vancouver, Canada, available at: http://historicalthinking.ca/about/ [retrieved: 18.03.2013].

[3] The Historical Thinking Project (2013), Historical Thinking, Centre for the Study of Historical Consciousness, Vancouver, Canada, available at: http://historicalthinking.ca/ [retrieved: 18.03.2013.]

αφιλοκερδής εκπαιδευτική πρωτοβουλία, που χρηματοδοτείται από το Department of Canadian Heritage και το History Education Network (THEN/HiER) του Καναδά.. Σαν οργανισμός δημιουργήθηκε το 2006 με σκοπό την προώθηση της κριτικής σκέψης του 21^{ου} αιώνα προσφέροντας έναν τρόπο χαρτογράφησης της ιστορικής σκέψης ώστε να γίνουν εύχρηστες για διδασκαλία και μάθηση.

Οι ερευνητές έχουν προσδιορίσει τις «δομικές» ιστορικές έννοιες που παρέχονται ως βάση για την ιστορική σκέψη. Αρχικά, οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω την ιστορική σημασία (historical significance), δηλαδή το λόγο για τον οποίο υπάρχει ενδιαφέρον για συγκεκριμένα γεγονότα, τάσεις και θέματα ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα τις αρχές που διέπουν τη συλλογή του υλικού, τι και ποιον πρέπει να θυμόμαστε, ερευνούμε, διδάσκουμε και μαθαίνουμε. Το παρελθόν είναι οτιδήποτε έχει συμβεί; Πότε; Σε ποιον; Δεν μπορούμε να τα θυμόμαστε ή να τα μάθουμε όλα. Αυτό που προσπαθούμε να μάθουμε και να θυμόμαστε είναι αυτό που έχει ιστορική αξία αλλά πώς πραγματοποιούνται αυτές οι επιλογές; Οι μαθητές που δεν γνωρίζουν κάτι για την έννοια αυτή πιθανόν να εκλάβουν ως σημαντικό αυτό που παρουσιάζεται σε αυτούς από το εγχειρίδιο ή τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, μπορεί να εξισώσουν το σημαντικό με αυτό που είναι ενδιαφέρον για τους ίδιους. Η έννοια της ιστορικής σημασίας στηρίζεται σε δύο άξονες: στην αξία της αλλαγής, δηλαδή κατά πόσο το γεγονός/το άτομο/η εξέλιξη έχει βαθιές συνέπειες σε μεγάλη χρονική περίοδο, και στη σημασία της αποκάλυψης, αν δηλαδή το γεγονός/το άτομο/η εξέλιξη ρίχνει φως στη διάρκεια ή στην προβολή των κεφαλαίων της ιστορίας, που ήταν σπουδαία σε κάποια περίοδο, μέσα από τη συλλογική μνήμη (Lévesque, 2003; Seixas 2006: 3-4).

Δεύτερος στόχος του Project είναι οι μαθητές να χρησιμοποιούν πρωτογενείς πηγές (using primary source evidence), να τις εντάσσουν στο γενικό τους πλαίσιο και να τις ερμηνεύουν. Αυτό περιλαμβάνει το πώς να βρουν, να συλλέξουν, να ερμηνεύσουν και να ορίσουν το ιστορικό πλαίσιο των πρωτογενών πηγών. Με άλλα λόγια, πώς γνωρίζουμε αυτά που γνωρίζουμε; Πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε τα ίχνη του παρελθόντος για να υποστηρίξουμε τους ισχυρισμούς σχετικά με το τι συνέβη; Επιπλέον, η αποτελεσματική μελέτη των πρωτογενών πηγών καθορίζεται και από τα παρακάτω στοιχεία: α) τις καλές ερωτήσεις, που είναι απαραίτητες για να μετατραπεί η πηγή σε τεκμήριο, β) τη θέση του συγγραφέα που είναι βασική, γ) οι πρωτογενείς πηγές μπορεί να αποκαλύψουν πληροφορίες για τους συνειδητούς σκοπούς του συγγραφέα όσο και για τις υποσυνείδητες αξίες και την κοσμοθεωρία του, δ) η πηγή θα πρέπει να μελετηθεί με βάση το ιστορικό πλαίσιο και τέλος ε) η ανάλυση της πηγής παρέχει νέα στοιχεία σχετικά με το ιστορικό περιβάλλον (Seixas 2006: 5).

Τρίτος στόχος είναι να προσδιορίζουν τη συνέχεια (continuity) και την αλλαγή (change), δηλαδή τι έχει αλλάξει και τι έχει μείνει το ίδιο με την πάροδο των χρόνων. Η έννοια της συνέχειας και της αλλαγής παρέχει στους μαθητές τον τρόπο για να οργανώσουν την πολυπλοκότητα του παρελθόντος. Ένας επιπλέον τρόπος για την μελέτη της συνέχειας και της αλλαγής είναι να ψάχνει ο μαθητής την αλλαγή εκεί όπου το κοινό αίσθημα θεωρεί ότι δεν υπάρχει και να αναζητεί τη συνέχεια όπου υποτίθεται ότι υπήρχε αλλαγή. Προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να ληφθούν υπόψη τα εξής: α) η έννοια της συνέχειας και της αλλαγής είναι αλληλένδετες, β) μερικές πλευρές της ζωής αλλάζουν γρηγορότερα σε κάποιες περιόδους παρά σε άλλες, γ) η πρόοδος και η παρακμή είναι οι βασικοί τρόποι για να υπολογίζει κανείς την αλλαγή στην πάροδο του χρόνου και δ) η χρονολόγηση και η περιοδολόγηση μπορεί να βοηθήσουν στην οργάνωση της αντίληψης για τη συνέχεια και την αλλαγή (Seixas 2006: 6).

Ένας ακόμα στόχος είναι οι μαθητές να αναλύουν την αιτία (causation) και το αποτέλεσμα (result), πώς και γιατί συγκεκριμένες συνθήκες και πράξεις οδήγησαν σε άλλες. Κεντρικό σημείο στην αιτία και τη συνέπεια είναι ο ενεργητικός ρόλος των ανθρώπων στην προώθηση, διαμόρφωση και την αντίσταση στην αλλαγή στην ιστορία. Οι αιτίες αφορούν, αλλά και διακρίνονται από, τα κίνητρα (ή τις προθέσεις) της ομάδας ή του ατόμου. Οι άξονες της αιτίας και του αποτελέσματος είναι: α) ότι οι άνθρωποι προκαλούν ιστορική αλλαγή, αλλά το κάνουν αυτό μέσα στο πλαίσιο που επιβάλλουν τα όρια στην αλλαγή και β) οι ενέργειές τους συχνά έχουν ακούσιες συνέπειες (Seixas 2006: 8).

Πέμπτος στόχος του Project είναι οι μαθητές να αντιληφθούν τις ιστορικές απόψεις, να καταλάβουν το παρελθόν «ως μια ξένη χώρα» με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτιστικά, πνευματικά ακόμα και συναισθηματικά δεδομένα. «Το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα» και αυτό είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτό. Σημαντικά βήματα για την επίτευξη της ιστορικής προοπτικής (taking historical perspective) είναι: α) η ικανότητα των μαθητών να αποφεύγουν τον «παροντισμό», εξετάζοντας πρόσωπα και γεγονότα του παρελθόντος, β) η κατανόηση ότι κάθε ιστορικό γεγονός περιλαμβάνει ανθρώπους που μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις για αυτό και γ) η μελέτη της προοπτικής του δρώντος προσώπου, δε σημαίνει ταυτοποίηση με αυτό (Seixas 2006: 10).

Έκτος και τελευταίος στόχος είναι η κατανόηση της ηθικής διάστασης στην Ιστορία (understand the moral dimension in history), με άλλα λόγια πότε και με ποιον τρόπο τα εγκλήματα και οι θυσίες του παρελθόντος επιφέρουν τα σημερινά αποτελέσματα, τι υποχρεώσεις προκύπτουν σήμερα σε σχέση με αυτά τα αποτελέσματα. Τα παραπάνω ερωτήματα απαντώνται, όταν γίνεται αντιληπτό ότι: α) όλες οι σημαντικές ιστορικές αφηγήσεις περιλαμβάνουν σιωπηρή ή σαφή ηθική κρίση, β) η ηθική κρίση στην ιστορία γίνεται πιο περίπλοκη λόγω της συλλογικής ευθύνης και των αλλαγών στο πέρασμα του χρόνου, γ) οι ιστορικοί συχνά αντιμετωπίζουν τη διαμάχη ανάμεσα στα δύο παραπάνω διατυπώνοντας ερωτήσεις που έχουν ηθική διάσταση, να αποφεύγουν τη διατύπωση κρίσεων και τέλος, προβάλλοντας τις ηθικές επιπτώσεις των αφηγήσεών και των επιχειρημάτων τους (Seixas 2006: 11; Seixas & Ercikan, 2010).

Στη συνάντηση του 2014 διαπιστώθηκαν τα εξής: αναφορικά με τα εκπαιδευτικά εργαλεία, τα αναλυτικά προγράμματα αναπτύσσονται από τα Υπουργεία Εκπαίδευσης σε κάθε επαρχία και περιοχή του Καναδά. Σε αυτά τα προγράμματα τίθεται το εκπαιδευτικό περίγραμμα σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε κάθε επίπεδο και συχνά δίνονται κατευθύνσεις για το πώς το παρεχόμενο υλικό θα πρέπει να διδάσκεται. Ένας από τους κυριότερους στόχους του *The Historical Thinking Project* είναι η ιστορική σκέψη να ενοποιήσει τα αναλυτικά προγράμματα της Ιστορίας και όλων των κοινωνικών σπουδών.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του παραπάνω μοντέλου αξιολογούνται ετησίως σε συναντήσεις που διοργανώνονται από τους δημιουργούς και τους υποστηρικτές του Project, οι οποίες επικεντρώνονται στους παρακάτω τομείς: τα εκπαιδευτικά εργαλεία (learning materials), τις μαθησιακές δραστηριότητες (learning activities) και τη δικτύωση (networking).

Τα εκπαιδευτικά εργαλεία που εισάγονται από το Project ποικίλλουν. Πλήθος διδακτικών προτάσεων-σχεδιαγραμμάτων αναρτώνται διαδικτυακά, με τους εκπαιδευτικούς να έχουν ελεύθερη πρόσβαση σε αυτά. Οι μεγαλύτεροι εκδοτικοί οργανισμοί σχολικών εγχειριδίων στον Καναδά έχουν εισάγει στις σειρές των τίτλων τους βιβλία που προωθούν την ιστορική σκέψη βασισμένη στο μοντέλο του Project. Επιπλέον εκπαιδευτικό εργαλείο συνιστά η σειρά με έξι σχολικές αφίσες που εκδίδονται ετησίως και περιέχουν κείμενο και εικόνες πάνω στις έξι κεντρικές έννοιες του Project, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για να εγείρουν συζητήσεις στην τάξη. Παράλληλα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς ως διαγράμματα.

Ως προς τις μαθησιακές δραστηριότητες, οι δημιουργοί του Historical Thinking Project διοργανώνουν κάθε χρόνο ένα καλοκαιρινό σεμινάριο για εκπαιδευτικούς. Αυτό αποτελεί μία εντατική, εξαήμερη πορεία προς την κατεύθυνση της ιστορικής σκέψης. Οι συμμετέχοντες εντρυφούν στις έξι ιστορικές έννοιες και τη θεωρία που τις συνοδεύει, για να ενσωματώσουν τις έννοιες στη διδασκαλία τους. Ακόμα, διοργανώνονται εργαστήρια για εκπαιδευτικούς τα οποία προβάλλουν την αντίληψη της ιστορικής σκέψης γενικά και το Project συγκεκριμένα και στοχεύουν σε συγκεκριμένες ιστορικές έννοιες που ενδιαφέρουν διευθυντές και σχολικά συμβούλια.

Τέλος, η δικτύωση με τα Υπουργεία της Εκπαίδευσης και άλλους εκπαιδευτικούς και ιστορικούς οργανισμούς είναι μία σημαντική συνιστώσα του Project. Το πρόγραμμα συνεργάζεται με άτομα που κατέχουν καίριες θέσεις και με οργανισμούς που μπορούν να ενθαρρύνουν την ενσωμάτωση της ιστορικής σκέψης στα αναλυτικά προγράμματα σε όλο τον Καναδά. Οι ετήσιες συναντήσεις φέρνουν σε επαφή το προσωπικό των Υπουργείων Εκπαίδευσης, τους προέδρους των εκπαιδευτικών οργανώσεων, τους ακαδημαϊκούς της ιστορικής εκπαίδευσης, τις οργανώσεις των ιστορικών και άλλους εκπαιδευτικούς

οργανισμούς, τους μουσειοπαιδαγωγούς και επιλεγμένους εκπαιδευτικούς που ερευνούν την πρόοδο στην ενσωμάτωση της ιστορικής σκέψης στις καναδικές τάξεις (Seixas & Colyer, 2013).

Στην τελευταία συνάντηση του Ινστιτούτου, που πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2014, ανακοινώθηκε η λήξη της χρηματοδότησης του Project με τη διατήρηση όμως της ιστοσελίδας του προγράμματος καθώς και του εξειδικευμένου προσωπικού που θα ασχολείται με την πνευματική κληρονομιά του προγράμματος, ενώ ταυτόχρονα θα διατηρηθούν τα καλοκαιρινά ινστιτούτα.

7. ΣΧΕΔΙΑΖΟΜΕΝΗ ΕΡΕΥΝΑ

7.1 ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.

Βασικός σκοπός της σχεδιαζόμενης έρευνας, που θα πραγματοποιηθεί σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, είναι να εξεταστεί αν οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν τις δομικές ιστορικές έννοιες στο εκάστοτε ιστορικό πλαίσιό τους. Ειδικότερα, στόχοι είναι εξεταστούν τα εξής: α) αν ακολουθείται συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία για τη διδασκαλία της Ιστορίας, β) ποια είναι τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας, γ) πώς διαχειρίζονται τις έννοιες οι διδάσκοντες, δ) πώς τις αντιλαμβάνονται οι μαθητές και ε) αν είναι αποτελεσματική η αξιοποίηση ειδικών στρατηγικών για τη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών εννοιών. Για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων θα τεθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: α) σε ποιο βαθμό το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας συμβάλλει στην αποσαφήνιση και την κατανόηση των ιστορικών δομικών εννοιών; β) πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές αυτές τις έννοιες; γ) ποιες στρατηγικές εφαρμόζονται για διδασκαλία αυτών των εννοιών; δ) ποια προβλήματα και δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση των ιστορικών εννοιών; ε) καλλιεργείται ο ιστορικός γραμματισμός και ποια τα αποτελέσματά του στη διδασκαλία της Ιστορίας; στ) είναι ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι οι διδάσκοντες πάνω στο συγκεκριμένο, κομβικής σημασίας, θέμα;

Βασικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι ακόλουθες: οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τις ιστορικές έννοιες, την αξία τους για τη διδασκαλία και τους τρόπους για τη διδακτική προσέγγισή τους. Οι μαθητές περιορίζονται στην απομνημόνευση του ιστορικού κειμένου, χωρίς να κατακτούν τη βασική ιστορική εννοιολογική υποδομή, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν σε βάθος όσα διαβάζουν. Ή, ακόμη κι αν αξιοποιούνται πηγές στη διδασκαλία του μαθήματος, αυτό γίνεται με όχι συστηματικό τρόπο, δηλαδή σε χρησιμοποιείται σειρά πηγών με ποικίλες οπτικές, δε διακρίνονται οι πρωτογενείς από τις πρωτογενείς, δεν ερμηνεύονται μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο. Ωστόσο, εκτιμάται ότι η συστηματική εφαρμογή ειδικών προσεγγίσεων για την κατανόηση των ιστορικών εννοιών, κατά το πρότυπο του "Historical Thinking Project", θα μπορέσει να λειτουργήσει θετικά στην τάξη και να συντελέσει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

7.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια φιλοδοξεί να συμβάλει στη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, ώστε οι μαθητές, αφενός, να αποκτήσουν ιστορική σκέψη, να έχουν συνεχές ενδιαφέρον για το ιστορικό παρελθόν και τη διάσωση της ιστορικής μνήμης και, αφετέρου, να αναπτυχθούν έτσι, ώστε να γίνουν κριτικοί και ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες. Επιπλέον, αναμένονται αποτελέσματα τέτοια, ώστε οι μαθητές, μέσα από την παροχή συνεκτικού υλικού και επαρκούς σώματος γνώσεων, να μπορούν να προσεγγίσουν τα ιστορικά δεδομένα κριτικά, χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις, και να προβληματιστούν για τους ανιστορικούς τρόπους σκέψης. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, προσδοκάται να καταστεί σαφές ότι είναι ωφέλιμο κατά τη διδασκαλία να υπάρχει ιστοριογραφική πλαισίωση –ακόμα και με υπέρβαση της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων– μέσα από την πολυεπίπεδη παρουσίαση της διδακτέας ύλης.

Κατ' αυτόν τον τρόπο αναμένεται να εξοικειωθούν οι μαθητές σταδιακά με τις σημαντικότερες ιστορικές έννοιες και τη στοιχειώδη ιστοριογραφική ορολογία, καθώς θα προσφερθούν νέες μέθοδοι προσέγγισης αυτών των εννοιών, που κρίνονται απαραίτητες για την βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων. Σκόπιμο είναι, ακόμα, να δοθεί η κατάλληλη σημασία στη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών, για να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Βέικος, Θ. (1987) *Θεωρία και Μεθοδολογία της Ιστορίας. (*Αθήνα: Θεμέλιο).

Κόκκινος, Γ. (2001) Η διδακτική προσέγγιση των ιστορικών εννοιών, *Φιλολογική, Π.Ε.Φ., 77*, σσ. 43-52.

Κόκκινος, Γ. (1993) *Από την Ιστορία στις Ιστορίες – Προσεγγίσεις στην ιστορία της Ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας.* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Ματσαγγούρας Ηλ. (2007) Η Πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματισμού: Το Πρόβλημα, η Σπουδαιότητα, η Αντιμετώπιση, Πρακτικά Συνεδρίου: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007. (Προσβάσιμο στο: conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/25-48.pdf, ανακτήθηκε: 15-03-2013).

Μαυροσκούφης, Δ. (1997) *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1975-1995: η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου.*(Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη).

Μαυροσκούφης Δ., Κυρίτσης Δ. (2009) Η Διαμόρφωση της Ιστορικής Κουλτούρας των Μαθητών του Λυκείου: Από τη σχολική στη δημόσια Ιστορία, *Νέα Παιδεία, 130,* σσ. 38-50.

Ξωχέλλης, Π. (1989) Η προβληματική του Curriculum. Μία κριτική προσέγγιση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 11,* σσ. 161-171.

Ρεπούση, Μ. (2007) Ιστορικός εγγραμματισμός και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, στο: Ηλ. Ματσαγγούρας, (Επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός.* (Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 393-419).

Ρεπούση, Μ. (2000) Οι έννοιες της Ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην Ιστορική κατανόηση, *Μνήμων, 22*, σσ. 191-220.

Ρεπούση, Μ. (2004) *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση.* (Αθήνα, Καστανιώτης).

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΕΣ

Hayes, N. (1998) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία.* τ. Β΄. (Μετάφραση: Γ. Σπανούδης και Κ. Σύρμαλη, επιμέλεια: Αν. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Moniot, H. (2000) *Η διδακτική της Ιστορίας.*(Μετάφραση: Έφ. Κάννερ, Αθήνα, Μεταίχμιο).

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Bruner, J.S. (1975) The Ontogenesis of speech acts, *Journal of Child Language, 2,* pp. 1-19.

Calleja, G. (2004) Concepts in History Teaching, (available at: http://schoolnet.gov.mt/history/misc/Concepts/ConceptsInHistoryTeaching.htm, retrieved: 18-02-13).

Hamlyn D.W. (1967) The Logical and Psychological Aspect of Learning, in: R.S. Peters, (Ed.), *The Concept of Education.* (London, Routledge and Kegan Paul, pp. 24-26).

Lee, P. (2005) Historical Literacy: Theory and Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 5,* pp. 29-40.

Lee, P. (1991) Historical Knowledge in the National Curriculum, in: R. Aldrich, (Ed.), *History in the National Curriculum.* (London, Kogan Page, pp. 39-65).

Lévesque, St. (2003) Teaching Second-Order Concepts in Canadian History: The Importance of Historical Significance, *Canadian Social Studies, 39 (2),* (available at:

http://www.educ.ualberta.ca/css/Css_39_2/ARLevesque_second-order_concepts.htm, retrieved: 24-03-13).

Lévesque, St. (2010) Developing Historical Literacy, *Queen’s University Education Letter (Fall/Winter 2010),* pp. 7-10.

Marrou, H.Ir. (1954) *De la connaissance historique.* (Paris, Seuil).

Mavroskoufis, D. (2010) History Content and History Teaching in Greek Secondary Schools: The Fall of the Soviet Union and the European Unification, *Euroclio Bulletin, 29,* pp. 23-32.

Prost, Ant. (1996) *Douze leçons sur l'histoire.* (Paris, Seuil).

Rosch El., Mervis C.B., Gray W.D., Johnson D.M., Boyes-Braem, P. (1976) Basic objects in natural categories, *Cognitive Psychology, 8,* pp. 382-439.

Seixas P., Ercikan K. (2010) Historical Thinking in Schools in Canada. *Queen’s University Education Letter (Fall/Winter 2010),* pp. 11-14.

Seixas P., Colyer J. (2013) *Linking Historical Thinking Concepts, Content and Competencies. A Report on the National Meeting of The Historical Thinking Project*. (Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia).

Seixas, P. (2006) Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada. (available at: http://historicalthinking.ca/sites/default/files/ Framework.Benchmarks.pdf, retrieved: 25-03-13).

Topolski, J. (1998) The Structure of Historical Narratives and the Teaching of History, in: J. Voss & M. Carretero, (Eds.), *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education.* (London, Woburn Press, pp. 9-22).

Virta, Ar. (2007) Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History, *Tidskrift. Journal of Research in Teacher Education, 4,* pp. 11-25.

Vygotsky, L. (1962) *Thought and Language.* (Translated by Eug. Hanfmann & G. Vakar, Cambridge, Mass: The MIT Press).

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΗΓΕΜΟΝΙΑ ΤΗΣ ΣΑΜΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΟΥ ΗΓΕΜΟΝΙΚΟΥ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟΥ: ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΝ ΣΑΜΙΑΚΟ ΗΓΕΜΟΝΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΘΝΙΣΜΟ

Καθηγητής Βασίλης ΓΙΑΛΑΜΑΣ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Σοφία ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.) Αλεξία ΟΡΦΑΝΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ - ABSTRACT

Η έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη της διδασκαλίας της ιστορίας στη Σαμιακή Ηγεμονία. Με τον συνδυασμό της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου μελετήθηκαν σχολικά εγχειρίδια που τυπώθηκαν στο επίσημο Ηγεμονικό Τυπογραφείο της Σάμου με σκοπό: α) να διερευνηθεί αν η χρήση των εγχειριδίων αποσκοπούσε στη νομιμοποίηση του Ηγεμόνα ή αν προετοίμαζε στο πεδίο της ιδεολογίας την ένταξη του νησιού στον εθνικό κορμό: στο πεδίο αυτό εντοπίστηκαν ιδεολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εγχειριδίων. β) Να εντοπιστούν οι συνιστώσες της περιγραφής του ιδιαίτερου τοπικού χαρακτήρα της Σάμου μέσα από τα συγκεκριμένα εγχειρίδια: στο πεδίο αυτό επιχειρήθηκε να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά της εθνικής «ταυτότητας» των Σαμίων. Και γ) να περιγραφεί ο τρόπος που συνδέεται ο τοπικός χαρακτήρας της Σάμου με τον εθνικό: στο πεδίο αυτό επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί διαχρονικά η σχέση των Σαμίων με την Ελλάδα και το ελληνικό έθνος, όπως περιγράφεται στα εγχειρίδια.

This research focuses on the study of history teaching in Samian Principality. With the combination of qualitative and quantitative content analysis, textbooks printed in the official Princely Printing of Samos island were studied with a purpose to: a) to investigate whether the use of textbooks aimed to legitimize the Prince or if they were preparing, in the field of ideology, the integration of the island to the national body: in this field ideological differences were identified amongst the textbooks. b) To identify the components of the description of the particular local character of Samos island through specific modules: in this area it was attempted to identify the characteristics of the national "identity" of Samos. And c) to describe how interconnected the local to the national character is: in this area it was attempted to determine the diachronic relationship of Samos with Greece and the Greek nation, as described in textbooks.

I. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

I.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της διδασκαλίας της Ιστορίας στη Σαμιακή Ηγεμονία (1834-1912) με τη χρήση σχολικών εγχειριδίων του επίσημου Ηγεμονικού Τυπογραφείου της Σάμου. Ειδικότερα, εστιάζει στις εκδόσεις των εγχειριδίων Ιστορίας και Πατριδογραφίας. Μελετά, για πρώτη φορά ως προς το περιεχόμενό τους και την ιδεολογία που εκφράζουν, τα εγχειρίδια που προαναφέρθηκαν και τα οποία προκρίθηκαν ως διδακτικά από το ιδιόμορφο πολιτειακό καθεστώς του νησιού. Το πρώτο ερώτημα που τίθεται στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας είναι αν η χρήση των εγχειριδίων Ιστορίας και Πατριδογραφίας στη Σάμο αποσκοπεί στη νομιμοποίηση του Ηγεμόνα ή αν προετοιμάζει στο πεδίο της ιδεολογίας την ένταξη του νησιού στον εθνικό κορμό. Το δεύτερο αφορά στις συνιστώσες της περιγραφής του ιδιαίτερου τοπικού χαρακτήρα της Σάμου μέσα από τα συγκεκριμένα εγχειρίδια. Και το τρίτο ερώτημα σχετίζεται με τον τρόπο που διασυνδέεται ο τοπικός χαρακτήρας με τον εθνικό.

I.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε είναι ο συνδυασμός της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Berelson, 1952; Κυριαζή, 2011, Howard, K. & Sharp, J, 1998). Εύστοχα υποστηρίζεται ότι «η ανάλυση περιεχομένου δίνει τη δυνατότητα να σταθμισθούν οι υποθέσεις, να δοθεί ακρίβεια στα συμπεράσματα, να ανιχνευθούν στοιχεία κάτω από την επιφάνεια του κειμένου, στοιχεία που δεν είναι ορατά με γυμνό μάτι» (Κουλούρη, 1987). Η ποιοτική ανάλυση έγινε με την αξιολόγηση θεμάτων που αναλύουν και διαφωτίζουν τα ποσοτικά δεδομένα. Πίνακες διαμορφώθηκαν για την αναλυτικότερη και συστηματικότερη παρουσίαση των ποσοτικών δεδομένων (Bell, 1993).

1.3. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Επιλέχθηκαν τα βιβλία της ιστορίας και πατριδογραφίας επειδή αποτελεί κοινό τόπο ότι, τα συγκεκριμένα μαθήματα χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς για τη διάχυση του εθνικού φρονηματισμού και επομένως εμπεριέχουν στοιχεία ιδεολογίας **(**Κουλούρη, 1988). Η ιδιαιτερότητα της Σαμιακής Ηγεμονίας ήταν η επιτόπια παραγωγή διδακτικών βιβλίων μετά το 1860. Αρχικά, η εκδοτική αυτή δραστηριότητα στόχευε σε αναγνωστικά και αλφαβητάρια, για να προστεθούν στη συνέχεια συντακτικά και γραμματικές. Σπάνια ήταν τα εγχειρίδια άλλων μαθημάτων (ιερά ιστορία, γεωγραφία και ιστορία). Στη Σαμιακή Ηγεμονία χρησιμοποιήθηκαν και εγχειρίδια από το Ελληνικό Κράτος, γεγονός που ενίσχυσε τον ιδεολογικό συγκεντρωτισμό. Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1894 ήταν το πρώτο που συμπεριέλαβε την τοπική Σαμιακή ιστορία στο δημοτικό σχολείο, αν και έργα τοπικής ιστοριογραφίας έχουν εκδοθεί ήδη από τη δεκαετία του 1860 (Επ. Σταματιάδης, (1862). *Σαμιακά* και Γ. Δημητριάδης, (1866). *Ιστορία της Σάμου*), (Κουλούρη, 1998). Τις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν δεν τις συμπεριλαμβάνουμε στην έρευνά μας επειδή τα βιβλία που ήρθαν από την Ελλάδα αποτυπώνουν την κυρίαρχη ιδεολογία του ελλαδικού κράτους, ενώ τα βιβλία ιδιωτών ιστοριοδιφών δεν εκφράζουν την επίσημη ιδεολογία της Ηγεμονίας. Κατά συνέπεια επιλέχτηκαν αποκλειστικά ιστορικά βιβλία τα οποία εκδόθηκαν από το Ηγεμονικό Τυπογραφείο αποκλειστικά ως σχολικά εγχειρίδια. Από αυτά επιλέχθηκαν ως δείγμα της έρευνας 6 τεύχη διδακτικών εγχειριδίων τα οποία εκδόθηκαν την περίοδο 1900-1901 και αφορούν: 1) στα 2 τεύχη Ιστορίας του Πυθαγόρα Σίδερη: (α) Σίδερης, 1901α, σ 90˙ β) Σίδερης, 1901β, σ 104) και 2) τα 4 τεύχη Πατριδογραφίας του Φωκίωνα Πανά: (α) Πανάς, 1901α, σ 48˙ β) Πανάς, 1901β, σ 29˙ γ) Πανάς, 1900α, σ 45˙ δ) Πανάς,1900β, σ 43), βλ. Πίνακα 1. Τα βιβλία αυτά επιλέχθηκαν επειδή, όπως επισημαίνεται και από την Χ. Κουλούρη (1998), «από τα αμιγώς σχολικά εγχειρίδια που εκδίδονται στη Σάμο και χρησιμοποιούνται στα

σχολεία της, εκτεταμένη σχετική ύλη περιέχουν μόνο τα βιβλία του Πυθαγόρα Σίδερη και του Φωκίωνα Πανά».

Πίνακας 1

Συγγραφέας	Ημερομηνία έκδοσης	Τίτλος	Τεύχη	Σελίδες
Πυθαγόρας Σίδερης	1901	Ιστορία της Ελλάδας	δύο τεύχη	194
Φωκίωνας Πανάς	1900	Πατριδογραφία Σάμου	τέσσερα τεύχη	165

Κανένα από τα ανωτέρω βιβλία που μελετήθηκαν δεν είχε εικονογράφηση. Έτσι η μελέτη τους εστιάστηκε αποκλειστικά στα κείμενα.

II. ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΤΡΙΔΟΓΝΩΣΙΑΣ

II.1. ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΚΔΙΔΟΝΤΑΙ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

Παρά το γεγονός ότι η Σάμος συμμετείχε νικηφόρα στην επανάσταση του 1821, το 1834 αποτέλεσε Ηγεμονία υποτελή στην Οθωμανική Αυτοκρατορία υπό τη διοίκηση χριστιανών Ηγεμόνων (Χρηστοβασίλης, 1898). Με το Ψήφισμα Αποδοχής της Αυτονομίας (21 Αυγούστου 1834) οι Πληρεξούσιοι της Συνέλευσης των Σαμίων αποδέχτηκαν την ίδρυση της Ηγεμονίας κι οι Σάμιοι κλήθηκαν να βιώσουν την πολιτειακή λύση της Ηγεμονίας-Πριγκιπάτου (1834-1912), (Σβορώνος, 1903). *Την πρώτη περίοδο (1834–1850)* εφαρμόστηκε ο Προνομιακός Οργανισμός του 1832, που διαμόρφωσε ένα ιδιαίτερο θεσμικό πλαίσιο, εντός του οποίου *αναπτύχτηκε μία ισχυρή ηγεμονία (1834-50)*, (Σεβαστάκης, 1986). Το πολίτευμα ήταν «συνταγματική» ηγεμονία, το δικαίωμα ψήφου υπαγόταν σε περιορισμούς κοινωνικούς, οικονομικούς και μορφωτικούς και δεν υπήρχε σαφής διαχωρισμός μεταξύ των τριών εξουσιών (Ιωαννίδης & Γάγκος, 1875). Η ηγεμονία σημαδεύτηκε την περίοδο αυτή από λαϊκές εξεγέρσεις ήδη από το 1835 (Λάνδρος, 2001) και κλονίστηκε με την εξέγερση του 1849, η οποία υπήρξε το αποτέλεσμα των εξεγέρσεων του 1848 που συγκλόνισαν τον ευρωπαϊκό χώρο, και ερμηνεύεται ως διεκδίκηση της εξουσίας από την ανερχόμενη εμποροναυτική τάξη (Σεβαστάκης, 1996). *Η δεύτερη περίοδος του κοινοτισμού, του κοινοβουλευτισμού και του εθνισμού (1850-1907)* διαφοροποιήθηκε χάρις στον Οργανικό Χάρτη του 1850 ο οποίος παρείχε στην εμποροναυτική τάξη το δικαίωμα του «εκλέγειν και εκλέγεσθαι». (Ιωαννίδης & Γάγκος, 1875). Η αστική τάξη συγκέντρωσε πολιτική και οικονομική δύναμη, χειραφετήθηκε, εξασφάλισε τον έλεγχο της Συνέλευσης και περιόρισε την ηγεμονική εξουσία. Παράλληλα, σημειώθηκε στο πεδίο της οικονομίας η μετάβαση στον βιομηχανικό καπιταλισμό, η σταδιακή έλευση μιας διεθνούς αγοράς και η αφύπνιση της εθνικής συνείδησης. *Η περίοδος των έντονων διαδικασιών εθνικοποίησης (1908-1912)* χαρακτηρίστηκε από τις επαναστάσεις του 1908 στην Τουρκία (Κιτσίκης, 1998; Βερέμης, 1977α) και του 1909 στην Ελλάδα (Clogg, 1979; Κιτσίκης, 1998; Βερέμης, 1977β), που ως διεκδικήσεις της εξουσίας από τους αστούς και ως παράγοντες εντονότερης εθνικής αφύπνισης, διαμόρφωσαν ένα διαφορετικό πλαίσιο και σηματοδότησαν μία νέα εποχή στην οποία αυξήθηκε η επιρροή από το ελλαδικό κέντρο. Η επανάσταση των Νεοτούρκων είχε αρνητικό αντίκτυπο στην Ηγεμονία.(Χ.σ., 1913). Το νέο εκλογικό σύστημα του 1908 πιστοποιούσε τη δημιουργία μίας «νέας» αστικής τάξης υπαλλήλων και λογίων (Νικολαΐδης, 1995), ενώ η εργατική τάξη διογκώθηκε με την ανάπτυξη των εργοστασίων στη Σαμιακή Ηγεμονία (Κουκούλης, 1910).

II.2. ΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟ ΗΓΕΜΟΝΙΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ

Ο συγγραφέας Φωκίωνας Πανάς «διακούσας τα εγκύκλια μαθήματα εν τω Πυθαγορείω της Σάμου Γυμνασίω εσπούδασε την παιδαγωγικήν και επί διετίαν εδίδαξε» (Σταματιάδης, 1933). Όπως αναφέρει ο ίδιος, υπήρξε μαθητής του Χαροκόπου: «Δεν λησμονώ τους αμερίμνους εκείνους χρόνους, ότε μεθ' ετέρων τρισευτυχών συνομιλήκων μοι καθεζόμενος ηκροώμην εν κατανύξει του διδασκάλου μου Χαροκόπου» (Πανάς, 1901α). Ο συγγραφέας εξέδωσε συλλογή λυρικών ποιημάτων με τίτλο *Θρήνοι* το 1902, στην οποία δημοσιεύτηκε ευχαριστήρια επιστολή προς τον συγγραφέα, του Πρίγκιπα της Ελλάδας Ανδρέα που ανέφερε: «Η καρδιά μου πάλλει δια παν το Ελληνικόν, ιδίως όταν τούτο προέρχεται εκ της δούλης ή ημιελευθέρας Ελλάδος». Ο Φ. Πανάς έζησε στην Αθήνα «ένθα εγκατεστάθη οριστικώς, τιμώμενος και αγαπώμενος υπό των καλυτέρων της ανωτέρας κοινωνικής τάξεως της πρωτευούσης της Ελλάδος διανοουμένων» (Πανάς, 1902).

Ο συγγραφέας Πυθαγόρας Χ. Σίδερης, υπέγραφε ως Διδάκτορας Φιλολογίας Καθηγητής του εν Σάμω Πυθ. Γυμνασίου (Σίδερης, 1897). Φαίνεται να εργάστηκε, επί σειρά ετών, ως καθηγητής των Ελληνικών στο Πυθαγόρειο Γυμνάσιο, ενώ υπηρέτησε και ως Έφορος του Μουσείου και της

Βιβλιοθήκης του Γυμνασίου (Ηγεμονικά Διατάγματα, Δ 440 (1904, 21 Αυγούστου; *Ηγεμονικά Διατάγματα*, Δ 564 (1906, 17 Σεπτεμβρίου). Το 1904 συμμετείχε στην Εξεταστική Επιτροπή ενώπιον της οποίας εξετάζονταν όλοι οι εκπαιδευτικοί των αστικών και δημοτικών σχολών της Ηγεμονίας. (Ηγεμονικά Διατάγματα, Δ 460 (1904, 28 Αυγούστου). Υπήρξε συγγενής εξ αγχιστείας του Βουλευτή Εμμανουήλ Κ. Χατζιδάκη (Σταματιάδης, 1933) και φαίνεται να εντάσσεται στο πλαίσιο του κόμματος Θ. Σοφούλη στο οποίο θα αποδοθεί, από το 1900 και μετά, έτος της ίδρυσής του, η ανάπτυξη ενός νέου εθνισμού (Μάλης, 1912). Ο Π. Σίδερης αναφέρεται, μαζί με τους Θ. Σοφούλη και Εμμ. Χατζιδάκη, ως μέλος του Αδελφάτου *Η Ανάσταση* της Κωνσταντινούπολης για τη διάδοση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού (Παπακώστας, 2000).

ΙΙ.3. ΟΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΓΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ

Η εισαγωγή των σχολικών εγχειριδίων στα σχολεία της Σαμιακής Ηγεμονίας γινόταν μετά από ψηφοφορία της ενιαυσίας Γενικής Συνέλευσης των Σαμίων και την επικύρωση του σχετικού ψηφίσματος από τον Ηγεμόνα. Στη συνέχεια το διοικητικό γραφείο της Ηγεμονίας κοινοποιούσε τον Νόμο για εφαρμογή (Νόμοι Σαμιακής Ηγεμονίας, Ν 1201 (1902, 20 Ιουνίου). Η έγκριση των σχολικών βιβλίων γινόταν αποκλειστικά από τη Σαμιακή Κυβέρνηση (Κουρέρης & Βουρλιώτης, 1991).

Α) *Η Πατριδογραφία του Φωκίωνα Πανά*: Το εγχειρίδιο παρουσιάζει την ιδιαιτερότητα ότι εκδόθηκε μετά από βράβευση σε διαγωνισμό που διοργάνωσε η Ηγεμονία. Ο συγγραφέας συμμετείχε στο διαγωνισμό με «παιδαγωγικόν δοκίμιον επιγραφόμενον "Πατριδογραφία της Σάμου", όπερ εβραβεύθη εις τον επί τούτο εν Σάμω διαγωνισμόν» (Σταματιάδης, 1933). Το Ηγεμονικό Διάταγμα 43/5-2-1900 όριζε ότι σύμφωνα με τη γνωμοδότηση της επιτροπής που συστάθηκε με αυτό το σκοπό και τη γνωμοδότηση της Βουλής εγκρινόταν η εισαγωγή της Πατριδογραφίας «από της προσεχώς αρχομένης δευτέρας εξαμηνίας» (Διατάγματα Σαμιακής Ηγεμονίας, Δ 43 (1900, 5 Φεβρουαρίου). Δηλαδή, το βιβλίο ήταν εγκεκριμένο από το σχολικό έτος 1900-1901 μέχρι και το 1903-1904. Το εγχειρίδιο, εγκεκριμένο «υπό της Σαμιακής Κυβερνήσεως επί τετραετίαν», προοριζόταν «Προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων αμφοτέρων των φύλων της Ηγεμονίας» (Πανάς, 1900β). Ο Νόμος 988/27-11-1900, που ακολούθησε, όριζε χρηματική χορηγία στον Φ. Πανά 100 λιρών Τουρκίας με σκοπό τη συνέχιση των σπουδών του (οι πρώτες 50 λίρες θα χορηγούνταν άμεσα και οι υπόλοιπες 50 το Σεπτέμβριο του 1901) με αντάλλαγμα την εκχώρηση των συγγραφικών δικαιωμάτων του βιβλίου της Πατριδογραφίας στην Ηγεμονία, για να χρησιμοποιηθεί ως σχολικό εγχειρίδιο στις τέσσερις κατώτερες τάξεις των δημοτικών σχολείων της Ηγεμονίας και των δύο φύλων. (Νόμοι Σαμιακής Ηγεμονίας, Ν 988 (1900, 27 Νοεμβρίου).

Β) *Η Ιστορία της Ελλάδας του Πυθαγόρα Σίδερη*: Το 1901 δημοσιεύτηκε από το Ηγεμονικό Τυπογραφείο η Ελληνική Ιστορία του Πυθαγόρα Σίδερη, για χρήση *των δημοτικών σχολείων και των Παρθεναγωγείων* της Ηγεμονίας, σε δύο τεύχη: α) «*Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος Συνταχθείσα Βιογραφικώς, τ Α΄»* (Σίδερης, 1901α) και β) «*Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος Συνταχθείσα Βιογραφικώς, τ Β΄»* που εκδόθηκε το 1901 στο Δημόσιο Τυπογραφείο της Σαμιακής Ηγεμονίας (Σίδερης, 1901β). Ο Νόμος 1199/1902 *Περί εισαγωγής διδακτικών βιβλίων του καθηγητού Πυθαγόρου Σίδερη εν τοις Σχολείοις της Νήσου* όριζε την εισαγωγή των βιβλίων για τρία χρόνια, δηλαδή, από το σχολικό έτος 1902-1903 μέχρι και το 1904-1905 (Νόμοι Σαμιακής Ηγεμονίας, Ν 1199 (1902, 20 Ιουνίου). Ακολούθησε ο Νόμος 1460/1904 «Περί διδακτικών βιβλίων του Πυθαγόρου Σίδερη» που όριζε την παράταση του Νόμου 1199/1902, με τον οποίο είχαν εισαχθή τα βιβλία στα σχολεία της Ηγεμονίας, για μία τριετία επιπλέον (Νόμοι Σαμιακής Ηγεμονίας, Ν 1460 (1904, 13 Ιουλίου), δηλαδή από το σχολικό έτος 1905-1906 μέχρι και το 1907-1908. Η Ιστορία της Ελλάδας του Πυθαγόρα Σίδερη θα συνεχίσει να διδάσκεται μέχρι το τέλος της Ηγεμονίας. Παρά το γεγονός ότι ο Νόμος 2114/1908 προέβλεπε να ακολουθηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελλάδας με τα εγκεκριμένα βιβλία του (Νόμοι Σαμιακής Ηγεμονίας, Ν 2114 (1908, 20 Σεπτεμβρίου), τα δύο τεύχη της Ιστορίας της Ελλάδας του Π. Σίδερη, συνέχισαν να διδάσκονται στη Σαμιακή Ηγεμονία και τα σχολικά έτη 1909-1910 (Ηγεμονικά Διατάγματα 1909, Δ 350 (1909, 14 Αυγούστου); Ηγεμονικά Διατάγματα, Δ 456 (1909, 23 Σεπτεμβρίου) και 1910-1911 στην Τρίτη και Τετάρτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου Νόμοι Σαμιακής Ηγεμονίας, Ν 2329 (1910, 30 Σεπτεμβρίου).

ΙΙΙ. ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΙΙΙ.1. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΑΠΟΣΚΟΠΟΥΣΕ ΣΤΗ ΝΟΜΙΜΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΗΓΕΜΟΝΑ Η ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΖΕ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΟΝ ΕΘΝΙΚΟ ΚΟΡΜΟ

Σκοπός μας ήταν να αξιολογηθεί αν τα συγκεκριμένα εγχειρίδια αποσκοπούσαν στη διάδοση της Ηγεμονικής ιδεολογίας ή στη διάχυση του ελληνικού εθνισμού που προετοίμαζε ιδεολογικά την ένταξη της Σάμου στην Ελλάδα. Για να απαντηθεί το ερώτημα προκρίθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης.

Α) *Η ιδεολογία του Σαμιακού Ηγεμονισμού στην Πατριδογραφία του Φ. Πανά:* Όπως είδαμε παραπάνω το βιβλίο βραβεύτηκε σε διαγωνισμό που διοργανώθηκε από τη Σαμιακή Ηγεμονία. Εγκρίθηκε για εισαγωγή στα σχολεία της Ηγεμονίας και τυπώθηκε στο Ηγεμονικό Τυπογραφείο. Ενδιαφέρον είναι ότι στο Δ΄ τεύχος της Πατριδογραφίας, που έχει ως θέμα την Ιστορία της Σάμου, ολοκληρώνεται η ιστορική αφήγηση στην επανάσταση του 1821 και δεν επεκτείνεται στην ιστορία της Ηγεμονίας. (Πανάς, 1900β). Η Ηγεμονία της Σάμου, ως σύγχρονη πραγματικότητα, αναλύεται διεξοδικά στο Α΄ Τεύχος της Πατριδογραφίας του Φ. Πανά που περιέχει κεφάλαιο με θέμα «Το Ηγεμονικόν Μέγαρον» (Πανάς,1901α) και στο Γ΄ Τεύχος στο κεφάλαιο «Πολίτευμα της Σάμου» όπου περιγράφεται εκτενώς το ηγεμονικό πολίτευμα της Σάμου και η ηγεμονική εξουσία (Πανάς, 1900α).

<table>
<tr><th colspan="3">Πίνακας 2</th></tr>
<tr><th colspan="3">Η ιδεολογία του Σαμιακού Ηγεμονισμού στην Πατριδογραφία του Φ. Πανά</th></tr>
<tr><td colspan="3">Ι. Σύμβολα Ηγεμονικής Εξουσίας</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ι.1. Το «Ηγεμονικό» στην εκκλησία</td></tr>
<tr><td colspan="3">Στην εκκλησία «Το μέρος, εις το οποίον στέκεται ο Ηγεμών, λέγεται ηγεμονικόν». (Πανάς, 1901α).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ι.2. Οι Ηγεμονικές οικίες: Τα ηγεμονικά μέγαρα και το ηγεμονικό εξοχικό</td></tr>
<tr><td colspan="3">Στο Λιμένα Βαθέος βρίσκεται το «Ηγεμονικόν μέγαρον» και είναι «η έδρα του Ηγεμόνος». (Πανάς, 1900α).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Το Ηγεμονικό μέγαρο στον λιμένα Βαθέος: «μίαν μεγάλην οικίαν, η οποία έχει τρεις οροφάς, μαρμαρίνας κλίμακας (σκάλας) σιδηράς κιγκλίδας (κάγκελα) και δύο στρατιώτας, οι οποίοι φυλάττουν την θύραν. Η ωραία αυτή οικία είνε το Ηγεμονικόν μέγαρον. Εις το μέγαρον τούτο μένει ο Ηγεμών». (Πανάς, 1901α).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Στο Νέο Καρλόβασι «Το Ηγεμονικόν λεγόμενον Μέγαρον, εις το οποίον διαμένει ο Ηγεμών όταν επισκεφθή τα Καρλοβάσια». (Πανάς, 1900α).</td></tr>
<tr><td colspan="3">«Ο λιμήν του Βαθέος έχει απέναντι το Μαλαγάρι, το οποίον ήτο ο παλαιός λιμήν, σήμερον δε έχει μικράν προκυμαίαν και ολίγας επαύλεις. Ενταύθα υπάρχει … και η εξοχική κατοικία του Ηγεμόνος». (Πανάς, 1901β).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ι.3. Ο ηγεμονικός κήπος</td></tr>
<tr><td colspan="3">«Εάν υπάγωμεν εις τον Ηγεμονικόν κήπον, θα ίδωμεν δύο μικράς στέρνας, αι οποίαι έχουν νερόν και κολυμβούν μικρά και κόκκινα ψαράκια». (Πανάς, 1901α).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ι.4. Ηγεμονική Χωροφυλακή</td></tr>
<tr><td colspan="3">«Υπάρχει εν στρατιωτικόν σώμα, το οποίον λέγεται Ηγεμονική Χωροφυλακή».</td></tr>
<tr><td colspan="3">ΙΙ. Το «πατρικό πρότυπο» της Σαμιακής Ηγεμονικής Εξουσίας</td></tr>
<tr><td colspan="3">ΙΙ.1. Ο Ηγεμόνας της Σάμου ως «πατέρας» και η Ηγεμονίδα ως «μητέρα» των υπηκόων</td></tr>
<tr><td colspan="3">«Ευτυχώς χάρις εις την πατρικήν μέριμναν του νυν Ηγεμόνος δια τον ημέτερον τόπον φαίνεται ότι και η Σάμος θέλει ευτυχήση να ίδη ατμόπλοια με την ωραίαν αυτής σημαίαν». (Πανάς, 1900α).</td></tr>
<tr><td colspan="3">«Η σύζυγος του Ηγεμόνος λέγεται Ηγεμονίς, το δε όνομά Της Καλλιόπη. Τα τέκνα του Ηγεμόνος λέγονται ηγεμονόπαιδες. … Την Ηγεμονίδα πρέπει να αγαπώμεν ως μητέρα, τους δε ηγεμονόπαιδας ως αδελφούς».</td></tr>
<tr><td colspan="3">Το 1901 «Ο Ηγεμών μας ονομάζεται Μιχαήλ Γρηγοριάδης» … «Ο Ηγεμών είνε ο πρώτος άρχων της Σάμου, δια τούτο όλοι μας μικροί και μεγάλοι χρεωστούμεν να αγαπώμεν και να υπακούωμεν εις Αυτόν».</td></tr>
<tr><td>«Τον Ηγεμόνα όλοι μας
να αγαπώμεν πρέπει
γιατί Αυτός τον Τόπο μας
φυλάττει και διέπει.</td><td>Όποιος Θεόν δεν σέβεται
γονείς του δεν λατρεύει
τον Ηγεμόνα δεν τιμά
το δίκηο δεν γυρεύει</td><td>Αυτόν δεν πρέπει άνθρωπον
ποτέ να θεωρούμαι
μον' είνε μαύρος δαίμονας
και πρέπει να μισούμε.»</td></tr>
<tr><td colspan="3">«Η πλατεία του Πυθαγόρου. Αύτη είνε η μεγαλητέρα απ' όλας και φέρει εις το μέσον ωραίον δενδροστόλιστον κήπον, εις τον οποίον παίζει η μουσική την Κυριακήν και γεμίζει από εκλεκτόν κόσμον, τον οποίον στολίζει η παρουσία της Ηγεμονικής οικογένειας». (Πανάς, 1901α).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Το 1900 «Ηγεμών της Σάμου είνε ο συνετός, φιλόπονος και ενάρετος Κωνσταντίνος Βαϊάνης».</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ο ηγεμόνας δίνει το όνομά του στην πρωτεύουσα της Ηγεμονίας: Ο Λιμένας Βαθέος ήταν η πρωτεύουσα της Σαμιακής Ηγεμονίας. «Η πόλις αύτη επί της ηγεμονίας του Στεφάνου Βογορίδου ωνομάζετο Στεφανούπολις».</td></tr>
<tr><td colspan="3">ΙΙΙ. Η Ηγεμονική Εξουσία στα πλαίσια του Σαμιακού Ηγεμονικού Πολιτεύματος</td></tr>
<tr><td colspan="3">«Η Σάμος από του 1834 είνε Ηγεμονία αυτόνομος πληρώνουσα μόνον 2000 λίρας φόρον εις τον Σουλτάνον».</td></tr>
<tr><td colspan="3">«Την ανωτάτην εξουσίαν του Τόπου έχει ο Ηγεμών».</td></tr>
<tr><td colspan="3">«Ο Ηγεμών διορίζει και παύει τους υπαλλήλους και εποπτεύει την εκτέλεσιν των νόμων. Ούτος έχει την ηθικήν επίβλεψιν του τόπου και σκοπόν Αυτού την ευημερίαν της νήσου, ανυψώνων του άνδρας, οι οποίοι δύνανται να ωφελήσουν τον Τόπον και καταπαύων τας κομματικάς διχόνοιας».</td></tr>
<tr><td colspan="3">«Τα διάφορα διατάγματα Του εκδίδει ο ηγεμών δι' ιδιαιτέρου γραμματέως του, ο οποίος καλείται Διευθυντής του Ηγεμονικού Διοικητικού Γραφείου».</td></tr>
<tr><td colspan="3">«Επίσης, ο Ηγεμών έχει έναν ιδιαίτερον γραμματέα δια την μετάφρασιν των επισήμων εγγράφων της Υψηλής Πύλης».</td></tr>
<tr><td colspan="3">Οι βουλευτές της Ηγεμονίας της Σάμου «ούτοι συγχρόνως υποδεικνύουσιν εις τον Ηγεμόνα τους διορισμούς και παύσεις των οικονομικών υπαλλήλων, τους οποίους επικυροί και αποφασίζει αν εγκρίνη τούτο ο Ηγεμών».</td></tr>
<tr><td colspan="3">«Το Εφετείον. Τούτο δικάζει εκείνον, όστις έπραξε μέγα έγκλημα, ή εφόνευσεν, ή ύβρισε τους νόμους και τον Ηγεμόνα, ή επρόδωσε την Πατρίδα. Το έγκλημα τούτο λέγεται και κακούργημα και το Εφετείον λέγεται και Κακουργιοδικείον». (Πανάς, 1900α).</td></tr>
</table>

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2 στην Πατριδογραφία του Φ. Πανά έντονη είναι η αναφορά των Ηγεμονικών Συμβόλων όπως: το «ηγεμονικό» στην εκκλησία, τα δύο «ηγεμονικά» μέγαρα και η «ηγεμονική» εξοχική κατοικία, ο «ηγεμονικός» κήπος στην πρωτεύουσα της Ηγεμονίας και η «Ηγεμονική» χωροφυλακή. Όλα τα παραπάνω δηλωτικά της παρουσίας αλλά και της εξουσίας του Ηγεμόνα. Ο Ηγεμόνας αναφέρεται στο εγχειρίδιο ως «προστάτης – πατέρας» των υπηκόων του και αντίστοιχα η Ηγεμονίδα ως «μητέρα». Οι Σάμιοι οφείλουν να τιμούν και να αγαπούν τον Ηγεμόνα, να αποστρέφονται όποιον αμφισβητεί τον Ηγεμόνα. Η εξουσία του Ηγεμόνα φαίνεται να κυριαρχεί

στο Σαμιακό Ηγεμονικό πολίτευμα αφού συγκεντρώνει υπερεξουσίες όπως: την «ανώτατη εξουσία του Τόπου», διοικητική (διορίζει και παύει υπαλλήλους) και νομοθετική (εκδίδει ηγεμονικά διατάγματα). Ενώ το Εφετείο της Ηγεμονίας καταδικάζει όποιον «υβρίζει τους νόμους και τον Ηγεμόνα» και αμφισβητεί την ηγεμονική εξουσία.

Β) Η ιδεολογία του Σαμιακού Ηγεμονισμού στην Ιστορία της Ελλάδας του Π. Σίδερη: Το εγχειρίδιο ιστορίας του Π. Σίδερη με τίτλο «*Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος Συνταχθείσα Βιογραφικώς»* που εκδόθηκε το 1901 από το Δημόσιο Τυπογραφείο της Σαμιακής Ηγεμονίας περιέχει μόνο ένα κεφάλαιο που αναφέρεται στην ίδρυση της Ηγεμονίας με τίτλο «Η Σάμος κηρύσσεται Ηγεμονία (1834). Ενέργειαι Λυκούργου». Στο κεφάλαιο αυτό η Σαμιακή Ηγεμονία ταυτίζεται με τον "τουρκικό ζυγό". Όταν ιδρύθηκε η Ηγεμονία το 1834 ο Λυκούργος μετανάστευσε στην Ελλάδα. Το παράδειγμά του μιμήθηκαν «και έως 2 χιλιάδες Σαμίων και μετηνάστευσαν εις Χαλκίδα, διότι δεν υπέφερον τον Τουρκικόν ζυγόν. Ο Λυκούργος εκ Τήνου τω (1836) μετέβη εις Αθήνας, όπου διωρίσθη σύμβουλος της επικρατείας, υποστράτηγος και γερουσιαστής». Ανάλογο είναι και το κείμενο που αναφέρεται στον Λαχανά: «ότε δε η Σάμος αποκλεισθείσα από της λοιπής Ελλάδος ανεκηρύχθη Ηγεμονία (1834), ο Λαχανάς μετά πολλών άλλων επειδή δεν υπέφερε να ίδη πάλιν την πατρίδα του υπό τον τουρκικόν ζυγόν, μετηνάστευσεν εις την Ελλάδα». Στα παραπάνω αποσπάσματα η πολιτειακή λύση της Σαμιακής Ηγεμονίας ταυτίζεται με τον "Τουρκικόν ζυγόν", τον οποίο οι νέοι Σάμιοι πρέπει να αποτινάξουν σύμφωνα με τα παραπάνω αποσπάσματα του βιβλίου.

Γ) Η ιδεολογία του Ελληνικού εθνισμού στην Ιστορία της Ελλάδας του Π. Σίδερη: Ο Π. Σίδερης στην «*Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος»* αναφέρεται στην αυτονομία της Κρήτης και συνεχίζει: «Η μεγάλη όμως ιδέα ακόμη δεν εξεπληρώθη. Το έργον μένει ημιτελές. Πολλαί χώραι, αν και ηγωνίσθησαν τον ιερόν υπέρ της ελευθερίας αγώνα, είνε αποκεχωρισμέναι από της *μεγάλης Μητρός*, της Ελλάδος και στενάζουσιν υπό τον ζυγόν». Η αναφορά στις «χώρες» που είναι «αποκεχωρισμένες» από την Ελλάδα αν και αγωνίστηκαν υπέρ της ελευθερίας υποδηλώνει και τη Σάμο. Η τελευταία φράση του βιβλίου: «Ας ευχηθώμεν δε από καρδίας, όπως η νέα γενεά μιμουμένη τας αρετάς και τα ανδραγαθήματα των διαφόρων αθανάτων ηρώων της επαναστάσεως συμπληρώση το έργον και καταστήση την Ελλάδα μέγα και ισχυρόν βασίλειον με πρωτεύουσαν την άλλοτε πρωτεύουσαν της Βυζαντιακής ή Ελληνικής αυτοκρατορίας και υπό βασιλέα τον Κωνσταντίνον τον ΙΒ΄. Γένοιτο!» προπαγανδίζει χωρίς περιστροφές τον ελληνικό αλυτρωτισμό. Η αναφορά του διαδόχου της Ελλάδας ως «Κωνσταντίνου ΙΒ΄» έρχεται να επιβεβαιώσει τη συνέχεια του ελληνικού έθνους από τη ««Βυζαντιακή ή Ελληνική αυτοκρατορία» (Σίδερης, 1901β). Το τέλος της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας περιγράφεται ως ακολούθως: «Μετά την άλωσιν της Κωνσταντινουπόλεως ολίγον κατ' ολίγον υπεδουλώθη και ολόκληρον το Ελληνικόν έθνος. Ημέρα κατά την οποίαν εκυριεύθη η Κωνσταντινούπολις ήτο Τρίτη· δια τούτο η ημέρα αύτη υπό των Ελλήνων θεωρείται έκτοτε ως κακή ημέρα» (Σίδερης, 1901β). Σύμφωνα με την αναφορά του βασιλιά Κωνσταντίνου του Α΄ της Ελλάδας ως Κωνσταντίνου ΙΒ΄ συνεχιστή των Βυζαντινών Αυτοκρατόρων, εύστοχα παρατηρείται ότι το εθνικό ζήτημα, η Μεγάλη Ιδέα, ταυτίστηκε με τη μοναρχία «και μάλιστα τη στιγμή που η Ιδέα βρίσκεται σε διαδικασία εφαρμογής, άρα τη στιγμή της μεγαλύτερης δύναμής της. Την ώρα των πολέμων η εθνική ιδέα περισσότερο από κάθε άλλη ιστορική στιγμή εκπροσωπεί την εθνική «ολότητα» και τα συμφέροντά της, … η σύζευξη ανάμεσα στο εθνικό ιδανικό και τους βασιλιάδες την ιστορική στιγμή που η Μεγάλη Ιδέα βρίσκεται στο ψηλότερο σημείο της δύναμής της θα εξαγνίσει πολιτικά το θεσμό, θα αναβαπτίσει τη μοναρχία αποδίδοντάς της τη μεγάλη ισχύ της εκπροσώπησης του "εθνικού συνόλου" που αντλεί από τους εθνικούς πολέμους». (Φραγκουδάκη, 2007).

ΙΙΙ.2. ΟΙ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΤΟΥ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΥ ΤΟΠΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΗΣ ΣΑΜΟΥ

Α) Η εξύμνηση της «τοπικής ιδιαιτερότητας» της Σάμου στην αρχαιότητα και τη σύγχρονη εποχή: *Α1) Το ένδοξο αρχαίο παρελθόν της Σάμου:* Στην Πατριδογραφία στο Γ΄ Τεύχος το κεφάλαιο με τίτλο «Τοπογραφία της Αρχαίας Σάμου ταυτίζει τη σύγχρονη Σαμιακή Ηγεμονία με την αρχαία Σάμο, ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση στο ένδοξο αρχαίο παρελθόν του νησιού. Το όνομα του το νησί το πήρε από ένα βασιλιά που τον έλεγαν Σάμο και «ήλθε και εβασίλευσεν εις την ημετέραν πατρίδα». Το αρχαίο παρελθόν της Σάμου ήταν ένδοξο: «Η πόλις αύτη κατείχεν όλον σχεδόν τον κάμπον της Χώρας και ήτο μία από τας μεγαλειτέρας και ωραιοτέρας πόλεις του τότε κόσμου. … το

σπουδαιότερον πάντων τον περίφημον ναόν της θεάς Ήρας, όστις ήτο τόσον μέγας και ωραίος ώστε ελέγετο το τρίτον θαύμα του κόσμου». (Πανάς,, 1900α). Στην Ιστορία του Π. Σίδερη αναφέρεται: «Η Σάμος επί του Πολυκράτους έγεινεν "η πρώτη πασών των Ελληνικών και βαρβαρικών πόλεων"». (Σίδερης, 1901α). *Α2) Η σπουδαιότητα της Σάμου στη σύγχρονη του συγγραφέα εποχή:* Το Β΄ Τεύχος της Πατριδογραφίας κλείνει με ένα ποίημα που εξυμνεί τη Σάμο «Ω πατρίς φιλτάτη Σάμος, βασιλίς των νήσων μόνη». (Πανάς, 1901β). Το Α΄ Τεύχος κλείνει με ένα ποίημα για τη Σάμο που αναφέρει: «Πατρίδα μου σε αγαπώ, πατρίδα σε λατρεύω, … Σε αγαπώ κι' εν όνειρον, για σένα με θερμαίνει, νάρθη μια μέρα να σε ιδώ, στον κόσμο ξακουσμένη» (Πανάς, 1901α). Τα ανωτέρω αποσπάσματα συνάδουν με τα όσα αναφέρουν τα αποσπάσματα στον Πίνακα 3, που δίνουν στη Σάμο εξέχουσα θέση στο Αρχιπέλαγος και την παρομοιάζουν με φάρο της Ανατολής.

Β) Οι Σάμιοι ως Έλληνες ορθόδοξοι: Στο Γ΄ Τεύχος της Πατριδογραφίας αναφέρεται ότι: «εκτός 40 καθολικών, οι οποίοι έχουν ένα ναόν και εξ ιερείς, εκτός επίσης, ολίγων αρμενίων και ολίγων οθωμανών όλοι οι άλλοι κάτοικοι της Σάμου είνε Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Την ανώτατην εκκλησιαστικήν αρχήν του Τόπου έχει ο Μητροπολίτης». (Πανάς, 1900α). Επίσης, ο Π. Σίδερης αναφέρει τη γλώσσα και τη θρησκεία ως τους δύο συνεκτικούς παράγοντες οι οποίοι διέσωσαν τον ελληνισμό ανά τους αιώνες: «Ο κατακτητής χωρίς να γνωρίζη και χωρίς να θέλη έθηκε την βάσιν της διατηρήσεως του ελληνικού εθνισμού και της αναγεννήσεως του υποδουλωθέντος ελληνικού κράτους. Η σωτηρία δε αύτη και η αναγέννησις κατωρθώθη δια της γλώσσης και δια της ιεράς ημών θρησκείας». (Σίδερης, (1901β). Έτσι προβάλλεται η θετική επίδραση του χριστιανισμού στην ιστορική συνέχεια του ελληνισμού.

Γ) Ο Ανατολικός και ο Ευρωπαϊκός χαρακτήρας της Σαμιακής Ηγεμονίας: Σύμφωνα με την Πατριδογραφία η Σαμιακή Ηγεμονία ήταν «Φάρος της Ανατολής» με «ευρωπαϊκά χαρακτηριστικά». Η Σαμιακή Ηγεμονία ανήκε στην Ανατολή και παράλληλα έφερνε στοιχεία του ευρωπαϊκού πολιτισμού στην Ανατολή.

Πίνακας 3
Η Σάμος μεταξύ Ανατολής και Ευρώπης
Ι. Οι σχέσεις της Σαμιακής Ηγεμονίας με την Ευρώπη
ΙΙ.1. Εμπορικές σχέσεις
Στο «Νέον Καρλόβασι» αναφέρεται ότι γίνονται εξαγωγές των προϊόντων «έμποροι δε πλουσιώτατοι πέμπουσι ταύτα εις την Ευρώπην».
«Το σπουδαιότερον εμπόριον της Σάμου είνε ο ανθοσμίας οίνος, τον οποίον πλουσιώτατοι έμποροι Σάμιοι και Δυτικοί αποστέλλουσιν εις τα περισσότερα μέρη της Ευρώπης, ως εις την Γαλλίαν, Ιταλίαν, Τουρκίαν και Γερμανίαν». (Πανάς, 1900α).
«Η Βλαμάρη παράγει ωραιότατον οίνον, ο οποίος λέγεται Ανθοσμίας και ο οποίος εξοδεύεται εις την Ευρώπην με μεγάλας τιμάς». (Πανάς, 1901β).
Τα προϊόντα της πεδιάδας της Χώρας «εξάγονται εις την Ευρώπην από τον λιμένα του Τηγανίου». (Πανάς, 1901β).
ΙΙ.2. Ατμοπλοϊκές συνδέσεις
«Ταχυδρομικά ατμόπλοια έρχονται καθ' εβδομάδα 6, δύο αυστριακά, δύο της εταιρείας Πανταλεόν …, δύο του Χατζή Δαούτ, εν μεσαζερί και εν ρωσσικόν κατά πάσαν δεκαπενθημερίαν, εμπορικά δε ολλανδικά, γαλλικά, γερμανικά και ιταλικά». (Πανάς, 1900α).
ΙΙ.3. Ευρωπαϊκός ο προσανατολισμός της Σαμιακής εκπαίδευσης
«Οι μεγάλοι της παιδαγωγίας διδάσκαλοι Πεσταλότσης, Σπένσερ και Έρβαρτος ώρισαν, όπως το μάθημα της πατριδογραφίας αποτελεί τον πρώτον όρον εν άπασι τοις προγράμμασι των δημοτικών σχολείων της Ελβετίας και Γερμανίας. Τούτους ηκολούθησαν είτα οι Γάλλοι και Άγγλοι παιδαγωγοί και πάσα σήμερον η Ευρώπη, ως και η Ελλάς επ' εσχάτων, εισήγαγον την πατριδογραφίαν ως κυριότατον μάθημα. Δυστυχώς η πατρίς ημών Σάμος, μεθ' όλον τον εντελή οργανισμόν των σχολείων της παρείδε το μάθημα τούτο … Συναισθανθείς λοιπόν την έλλειψιν ταύτην, … απετόλμησα να προβώ εις την πλήρωσιν της ελλείψεως ταύτης». (Πανάς, 1901α).
ΙΙ. Η Σαμιακή Ηγεμονία ανήκει στην Ανατολή αλλά «μιμείται» την Ευρώπη
Ο Λιμένας Βαθέος, η πρωτεύουσα της Σαμιακής Ηγεμονίας, είναι «μετά την Σμύρνην η ωραιοτέρα πόλις της Ανατολής» αλλά «έχει όψιν καθαρώς ευρωπαϊκής μικροπόλεως».
Ο οικισμός Νενέδες: «Ιδίως δε οι Νενέδες θεώμενοι από την θάλασσαν νομίζονται ότι είνε η ωραία Βενετία της Σάμου».
«Η Σάμος υπό την έποψιν της Παιδείας δύναται να ονομασθή ο φάρος της Ανατολής και όλων των νήσων του Αρχιπελάγους. Διότι το λαμπρόν αυτής Γυμνάσιον και τα εμπορικά αυτής Λύκεια ελκύουσι τους μαθητάς των μερών τούτων και από Σεπτεμβρίου μέχρις Ιουλίου η Σάμος είνε αι μικραί Αθήναι με τους πέριξ νεοσυλλέκτους μαθητάς».
Το αρχαιολογικό μουσείο της ηγεμονίας «υπάρχει ελπίς ότι θα γείνη μίαν ημέραν εν εκ των πλουσιωτέρων Μουσείων της Ανατολής». (Πανάς, 1900α).
«Εκείνοι, οι οποίοι ταξιδεύουσι βλέπουσιν από την θάλασσαν εν καιρώ νυκτός να φέγγη εν κανδήλι εις το σπήλαιον αυτό χωρίς να το ανάψη κανείς άνθρωπος. Φαίνεται ότι το κανδήλι τούτο το ανάβει το χέρι του Θεού, δια να δείξη ότι η Σάμος είνε το φως, το οποίον θα φωτίση την Ανατολήν». Πανάς, (1901β).
ΙΙΙ. Η Σαμιακή Ηγεμονία μέρος του Αρχιπελάγους
Η Σάμος «επιστημονικώς δε δύναται να θεωρηθή η πλουσιωτέρα νήσος του Αρχιπελάγους». (Πανάς, 1900α).
Ο Σάμιος «πρέπει να γνωρίση εν τέλει, ότι και επί των ημερών ημών έτι η πατρίς αυτού Σάμος δεν έπαυσεν ούσα η μήτηρ ηρωϊκών τέκνων, ως και η πολυχεύμων πηγή, εξ ης υδρεύονται τα πνευματικά αυτής νάματα πάσαι αι Μικρασιάτιδες πόλεις, ως και αι πέριξ αρχιπελάγειοι νήσοι, όπως θαυμάση και αγαπήση αυτήν, όπως σεμνύνηται επί τω κλέει εκείνης, όπως θυσιάση εαυτόν υπέρ αυτής». (Πανάς, 1901α).
ΙV. Η Σαμιακή Ηγεμονία σταθερά προσανατολισμένη στο Αθηναϊκό κέντρο
«Η γλώσσα της Σάμου δεν ομοιάζει με την γλώσσαν των πέριξ νήσων, των οποίων η αφόρητος παρήχησις καθιστά σχεδόν ακατανόητον την γλώσσαν αυτών. Διότι εκτός ολιγίστων δήμων της Σάμου, οι οποίοι συνειθίζουν να συγκόπτωσι τα φωνήεντα, όλη η άλλη Σάμος ομιλεί καθαράν και ευνόητον ελληνικήν γλώσσαν, οι δε κάτοικοι της πρωτευούσης δεν διαφέρουσιν εις την ομιλίαν καθόλου των Αθηναίων». (Πανάς, 1900α).
«Εις τα πλευράς του Φτεριά, αι οποίαι Ελληνιστί λέγονται κλιτύες, ευρίσκονται δύο χωριά». (Πανάς, 1901β).
«Αι Αθήναι υπήρξαν ποτε η πρώτη κοιτίς, εν η ελικνίσθη πάσα η ανθρωπίνη σοφία … όπως θαυμάσης και λατρεύσης αυτάς». (Πανάς, 1901α).

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3 έντονος ήταν ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός της Σαμιακής Ηγεμονίας και προσδιοριζόταν από εμπορικές σχέσεις οι οποίες επιβεβαιώνονταν και από την αναπτυγμένη ατμοπλοϊκή σύνδεση της Σάμου αλλά και από τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης που ακολουθούσε τα ευρωπαϊκά και ελλαδικά πρότυπα. Η Σάμος αν και γεωγραφικά ανήκε στην Ανατολή και το Αρχιπέλαγος οι κάτοικοι της πρωτεύουσας της ηγεμονίας «δεν διαφέρουσιν εις την ομιλίαν καθόλου των Αθηναίων» (Πανάς, 1900α). Η Σάμος «μιμείται» τη γλώσσα του Αθηναϊκού κέντρου και παραμένει σταθερά προσανατολισμένη σε αυτό.

ΙΙΙ.3. Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗΣ ΤΟΥ ΤΟΠΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΘΝΙΚΟ

Α) Οι Σάμιοι ως απόγονοι των αρχαίων Ελλήνων: Στο σημείο αυτό συμφωνούν και τα δύο βιβλία. Στο Β΄ Τεύχος της Πατριδογραφίας του Φ. Πανά γίνεται ο ακόλουθος λογικός συνειρμός για να τεκμηριωθεί ότι οι Σάμιοι είναι Έλληνες: «*Εάν επισκεφθώμεν την πεδιάδα της Χώρας, θέλομεν ίδη πολλά ερείπια και μίαν ωραίαν κολώναν. Η κολώνα αυτή (ο κίων) και τα ερείπια ανήκουν εις τον αρχαίον ναόν της Ήρας. Η Ήρα ήτο θεά, την οποίαν προσεκύνουν οι αρχαίοι Έλληνες, καθώς προσεκύνουν και άλλους θεούς. Επειδή δε και οι αρχαίοι Σάμιοι ήσαν Έλληνες, δια τούτο επίστευον εις την θεάν Ήραν, εις την οποίαν έκτισαν ένα ναόν, όστις ήτο τόσον ωραίος και μέγας, ώστε ωνομάζετο το τρίτον θαύμα του κόσμου*» (Πανάς, 1901β). Ο Π. Σίδερης, επίσης, αναφέρει τη Σάμο ως τη μεγαλύτερη ναυτική δύναμη της Ελλάδας στην αρχαιότητα: Ο Πολυκράτης «επεχείρησε να γίνη κύριος όλης της Ιωνίας και των νήσων του Αιγαίου πελάγους και εν γένει συνεκρότησε την μεγαλυτέραν ναυτικήν δύναμιν της Ελλάδος κατ' εκείνον τον χρόνον και έγινεν επί τινα χρόνον θαλασσοκράτωρ» (Σίδερης, 1901α). *Η διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο τοπικό και το εθνικό:* Στην Πατριδογραφία του Φ. Πανά αναφορές γίνονται στις συγκρούσεις Αθηναίων – Σαμίων στην Αρχαία Ελλάδα (Πανάς, 1901β). Υποστηρίζεται ότι στο Δ΄ τεύχος της *Πατριδογραφίας* του Φ. Πανά (τ. Δ΄, σ 9) «επιχειρείται να δικαιολογηθεί η αρχική σύμπραξη των Σαμίων με τους Πέρσες κατά του μηδικούς πολέμους» (Κουλούρη, 1998; Πανάς, 1900β), ενώ στην *Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος* του Π. Σίδερη (σσ 74-75) στο κεφάλαιο «Εκστρατεία Λυκούργου εις Χίον και αποτυχία αυτής», επιχειρείται να δικαιολογηθεί η αποτυχία της επανάστασης. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι «δεν πρόκειται μόνο για την υπαγωγή της σαμιακής ιστορίας στη γενικότερη ελληνική, αλλά και για την περιγραφή της σχέσης Σαμίων και Τούρκων ως συγκρουσιακής. Χαρακτηριστικότερο είναι το παράδειγμα της *Ιστορίας της Νεωτέρας Ελλάδος* του Πυθαγόρα Σίδερη, το 1901, όπου κυριαρχεί η αρνητική εικόνα των Τούρκων ενώ όλες οι αρετές των νεότερων Σαμίων συνδέονται με την επαναστατική τους δράση κατά των Τούρκων (σσ 23, 26, 29-31,33, 61-83). Από την άλλη μεριά, ο Κιλίτζ-Αλής, ευεργέτης της Σάμου, χάρη στην απόφαση του επανοικισμού της το 1550, «δεν ήτο … Οθωμανός γνήσιος, αλλ' ήτο γάλλος», σύμφωνα με την *Πατριδογραφία* του Φωκίωνα Πανά (τ. Δ΄, σ 22), (Κουλούρη, 1998). Μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι και τα δύο εγχειρίδια εντάσσουν τους Σαμίους στο ελληνικό έθνος.

Β) Το Βυζάντιο *ως ελληνικό κράτος και ως συνέχεια της αρχαίας Ελλάδας*: Στο Δ΄ Τεύχος της Πατριδογραφίας του Φ. Πανά θετική είναι η εικόνα του Βυζαντίου: Η Σάμος τίθεται «υπό την προστασίαν των Βυζαντινών Αυτοκρατόρων» (Πανάς, 1900β). Στην Ιστορία της Ελλάδας του Π. Σίδερη η Βυζαντινή Αυτοκρατορία προσδιορίζεται ως Ελληνική: Η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία διαιρέθηκε σε δύο κράτη «εις το Δυτικόν κράτος με πρωτεύουσαν την Ρώμην και εις το Ανατολικόν με πρωτεύουσαν την Κωνσταντινούπολιν. Αλλά το μεν δυτικόν κράτος διελύθη (476 μ.Χ)· προώδευσε δε το ανατολικόν, εις το οποίον επεκράτει η Ελληνική γλώσσα και επρώτευον οι Έλληνες ολίγον δε κατ' ολίγον έγινε καθαρώς Ελληνικόν και διεκρίθη μέχρι του έτους 1453 μ.Χ.». Παράλληλα στο βιβλίο η Βυζαντινή Αυτοκρατορία αναφέρεται ως «Ελληνικό ή Βυζαντιακό κράτος» ή «ελληνική αυτοκρατορία» και η πτώση της Κωνσταντινούπολης περιγράφεται ως εξής: «Μετά την άλωσιν της Κωνσταντινουπόλεως ολίγον κατ' ολίγον υπεδουλώθη και ολόκληρον το Ελληνικόν έθνος. Ημέρα κατά την οποίαν εκυριεύθη η Κωνσταντινούπολις ήτο Τρίτη· δια τούτο η ημέρα αύτη υπό των Ελλήνων θεωρείται έκτοτε ως κακή ημέρα». *Ο εθνικός προσδιορισμός μέσα από την αντίθεση με τον εθνικά «άλλο»*: Στην Ιστορία του Π. Σίδερη δεν λείπουν στο κεφάλαιο της Βυζαντινής περιόδου οι αρνητικοί προσδιορισμοί του εθνικά «άλλου»: α) *Οι Βούλγαροι*: «Βασίλειος Β΄, ο Βουλγαροκτόνος 956-1025 … οι Βούλγαροι, λαός βάρβαρος» (Σίδερης, 1901β). β) *Οι Λατίνοι*: Στην Κωνσταντινούπολη το 1204 «εν ω οι ηγεμόνες των Λατίνων εσκέπτοντο, τις έμελλε να γίνη αυτοκράτωρ, οι στρατιώται αυτών, ως άγρια, θηρία κατέστρεφον, παν ότι εύρισκον, και ελήστευον αδιακρίτως τας οικίας και τα ανάκτορα. … τους ναούς μετέβαλον εις ιπποστάσια και ούτω εβεβήλωσαν αυτούς· τα ιερά σκεύη μετέβαλον εις μαγειρικά. Πολλά λαμπρά έργα τέχνης ηκρωτηριάσθησαν ή κατεστράφησαν» (Σίδερης, 1901β).

Γ) Η Τουρκοκρατία: Γ1. *Ο Φ. Πανάς στην Πατριδογραφία:* Αναφέρεται μόνο στη Σάμο κατά την τουρκοκρατία. Συγκεκριμένα όταν αναφέρεται στην ύστερη τουρκοκρατία στη Σάμο καταλήγει: «Ταύτα

συνέβησαν κατά το διάστημα τούτο, καθ' ο ένεκα των κομμάτων και των άλλων παθών, ως και των φορολογικών καταπιέσεων των τούρκων διοικητών ουδέν καλόν έγεινεν εις τον Τόπον, εκτός μόνον της ανεγέρσεως της Πορφυριάδος Σχολής εν Ν. Καρλοβασίω» (Πανάς, 1900β). Γ2. *Ο Π. Σίδερης στην Ιστορία της Ελλάδας:* Αρνητική είναι η εικόνα της τουρκοκρατίας στο κεφάλαιο «Κατάστασις των Ελλήνων υπό των Τουρκικόν ζυγόν» (Σίδερης, 1901β). Παράλληλα στο βιβλίο *ο «Τούρκος» εμφανίζεται ως εθνικά «άλλος» και εθνικά «εχθρός»*: Μετά την κατάλυση του Βυζαντινού Κράτους «οι Έλληνες αφ' ου υπετάγησαν εις τους Τούρκους, υπέφερον τα πάνδεινα. Η περιουσία, η ζωή και η τιμή του Έλληνος και της οικογενείας του ήτο εις την διάκρισιν και του εσχάτου Τούρκου». Η Σάμος και στην περίοδο της Τουρκοκρατίας συνεχίζει να αναφέρεται ως μέρος της Ελλάδας: «Κατά τους χρόνους της Τουρκικής κυριαρχίας εν Σάμω, καθώς και εις τα άλλα μέρη της Ελλάδος, ο λαός εκυβερνάτο συνήθως υπό εγχωρίων προκρίτων» (Σίδερης, 1901β).

ΙΙΙ.3.4. Η Ελληνική Επανάσταση του 1821 στα εγχειρίδια του Φ. Πανά και του Π. Σίδερη

Επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση για να αποτιμηθεί η τοποθέτηση των δύο εγχειριδίων απέναντι στην Ελληνική Επανάσταση του 1821:

α) *Η Ελληνική Επανάσταση στην Πατριδογραφία του Φ. Πανά:* Πενιχρές είναι οι αναφορές. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι είναι θετική η παρουσίαση των ηρώων της Σαμιακής Επανάστασης του 1821 όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4.

β) Η Ελληνική Επανάσταση στην Ιστορία της Ελλάδας του Π. Σίδερη: Η Ελληνική Επανάσταση αποτιμάται θετικά και χαρακτηρίζεται ως η αποτίναξη του «ζυγού της δουλείας». (Σίδερης, 1901β).

Πίνακας 4
Ι. Η Ελληνική Επανάσταση του 1821
Ι.1. Η «ένδοξη» Ελληνική επανάσταση
«Μετά ταύτα εμφανίζεται το έτος 1821 φέρον μαζί του και την ένδοξον Ελληνικήν επανάστασιν, ότε άρχεται και δια την πατρίδα μας Σάμον νέα ιστορική περίοδος» (Πανάς, 1900β).
Ι.2. Ήρωες της Σαμιακής Επανάστασης του 1821
Λυκούργος Λογοθέτης: «Σώζονται μέχρι σήμερον και τα ερείπια του φρουρίου, το οποίον έκτισεν ο Λογοθέτης Λυκούργος, ο διοικήσας την Σάμον κατά τους χρόνους της Ελληνικής επαναστάσεως». «Το Νέον Καρλόβασι είνε ο τόπος, εις τον οποίον εγεννήθη ο μέγας ανήρ της Σάμου "Λογοθέτης Λυκούργος"».
Καπετάν Λαχανάς: «Το Άνω Βαθύ είνε ο τόπος εις τον οποίον εγεννήθη ο Καπετάν Λαχανάς, εις εκ των τεσσάρων χιλιαρχών και των πρώτων ηρώων της Σαμιακής επαναστάσεως».
Καπετάν Σταμάτης ή Σταμάτιος Γεωργιάδης: «Το δε πρωτοπαλλίκαρον της Σαμιακής επαναστάσεως Σταμάτιος Γεωργιάδης ή καπετάν Σταμάτης εγεννήθη εν Μαραθοκάμπω» (Πανάς, 1900α).

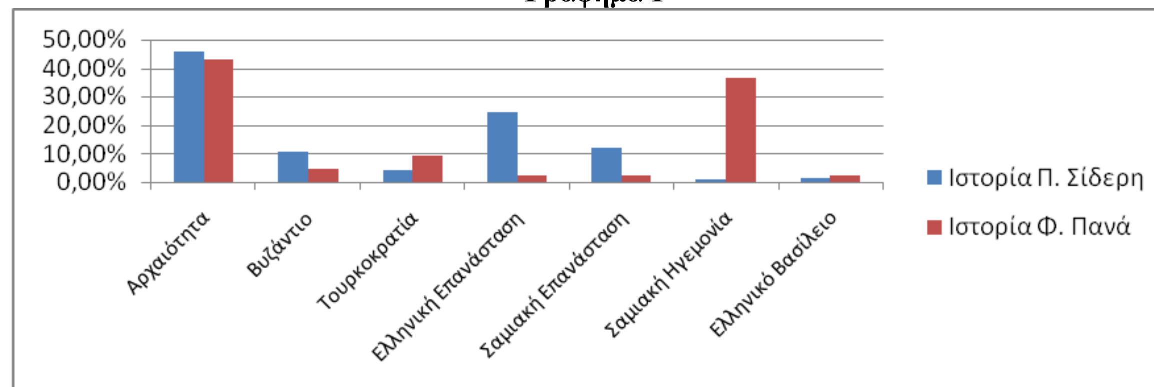
ΙΙΙ.3.5.ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ

Επιλέχτηκε η ποσοτική ανάλυση για την προσέγγιση της θεματολογίας των βιβλίων. Το βιβλίο του Π. Σίδερη αποτελείται από 194 σελίδες οι οποίες αναφέρονται αποκλειστικά σε ιστορικά θέματα. Δεν ισχύει το ίδιο για την Πατριδογραφία του Φ. Πανά που, σε σύνολο 165 σελίδων, μόνο οι 44 αναφέρονται αποκλειστικά στην ιστορία. Η ανάλυση των ιστορικών θεμάτων εστίασε στις 44 μόνο σελίδες του βιβλίου με το ιστορικό περιεχόμενο. Όπως προκύπτει από τον παρακάτω Πίνακα 5 και το Γράφημα 1, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η σημαντική στατιστικά ενασχόληση των δύο βιβλίων (45,88% και 43,18% αντίστοιχα) με την αρχαία ελληνική ιστορία σε μία προσπάθεια, όπως είδαμε και παραπάνω από την ανάλυση περιεχομένου, να τεκμηριωθεί η συνέχεια των Σαμίων από τους αρχαίους Έλληνες. Το τρίσημο σχήμα φαίνεται να λειτουργεί με το Βυζάντιο, να διεκδικεί μερίδιο στην ιστορική αφήγηση των εγχειριδίων (10,82% και 4,55%) αντίστοιχα. Η διαφορά στα βιβλία είναι ότι η ιστορία του Π. Σίδερη εστιάζει στην Επανάσταση του 1821 σε συνολικό ποσοστό (36,60%) το οποίο μοιράζεται στην ελληνική επανάσταση (24,74%) και στη σαμιακή επανάσταση (11,86%) σε μία αναλογία περίπου 2/3 Ελληνική και 1/3 Σαμιακή επανάσταση. Αντίθετα, η επανάσταση φαίνεται να μην απασχολεί την πατριδογραφία του Φ. Πανά που εστιάζει κυρίως, όπως είναι αναμενόμενο για το είδος του βιβλίου, στη σύγχρονη Ηγεμονική πραγματικότητα που συγκεντρώνει ένα αξιόλογο ποσοστό της τάξης του 36,36% του συνόλου των σελίδων του βιβλίου. Το Ελληνικό Βασίλειο εμφανίζεται με ασήμαντα ποσοστά και στα δύο βιβλία, (1,55% και 2,27% αντίστοιχα) τα οποία υποδηλώνουν την τάση της ιστοριογραφίας της εποχής. Κάτι που, όπως επισημαίνει η Χ. Κουλούρη, σταδιακά αλλάζει από το τέλος της πρώτης δεκαετίας του 20ού αιώνα, με τη μεγαλύτερη εστίαση στην περίοδο αυτή (Κουλούρη, 1988).

Πίνακας 5

Θεματική Ανάλυση περιεχομένων		
Ιστορικές Περίοδοι	**Π. Σίδερης**	**Φ. Πανάς**
Αρχαιότητα	45,88%	43,18%
Βυζάντιο	10,82%	4,55%
Τουρκοκρατία	4,12%	9,09%
Ελληνική Επανάσταση	24,74%	2,27%
Σαμιακή Επανάσταση	11,86%	2,27%
Σαμιακή Ηγεμονία	1,03%	36,36%
Ελληνικό Βασίλειο	1,55%	2,27%
Σύνολο Σελίδες Ιστορίας	100,00%	100,00%

Γράφημα 1



ΙΙΙ.3.3. Η ΑΡΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΕΘΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Αρμονικά συνδέεται η ενασχόληση των μαθητών τόσο με την εθνική όσο και με την τοπική ιστοριογραφία. Στο Α΄ τεύχος της Πατριδογραφίας του Φ. Πανά τονίζεται ότι πρέπει να γνωρίσεις την Ελλάδα «όπως λατρεύσης και ενστερνισθής την Ελλάδα, όπως σεμνύνησαι λεγόμενος Έλλην! Τοιουτοτρόπως πρέπει τις να γνωρίση και την ιδιαιτέραν αυτού πατρίδα, όπως αγαπήση αυτήν. Και επειδή ο λόγος περί Σάμου, να γνωρίση ο κάτοικος αυτής, ότι η πατρίς αυτού δεν ήτο άσημόν τι και άνευ ιστορίας της μεσογείου νησύδριον, αλλ' ήτο η θαλασσία Αμαζών, ήτις εν ω δια της μιας χειρός επάλαιε νικηφόρως προς τους Μιλησίους, τους Πριηνείς, τους Πέρσας, τους Αιγυπτίους, και προς αυτούς έτι τους Αθηναίους, δια της ετέρας αυτής χειρός εκτίλλουσα και ανά μίαν τρίχα εκ της πλουσίας αυτής κόμης παρήγε κατά μυθικόν τινά και παράδοξον τρόπον άνδρας, οίτινες έμελλον βραδύτερον να δοξάσωσιν εαυτήν και την καθ' όλου Ελλάδα» (Πανάς, 1901α).

ΙΙΙ.3.4. Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΤΟΠΙΚΟΥ (ΣΑΜΟΥ) ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΧΩΡΕΣ ΠΟΥ ΤΗ «ΔΙΕΚΔΙΚΟΥΝ» ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΟΥΡΚΙΑ

Επιλέχθηκε τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική ανάλυση για να ανιχνευθεί η θέση των δύο εγχειριδίων ως προς τους άξονες αναφοράς Ελλάδα – Σάμος – Οθωμανική Αυτοκρατορία. Στο Γ΄ τεύχος της *Πατριδογραφίας* του Φ. Πανά γίνεται μία ενδιαφέρουσα σύγκριση της Σάμου με την Ελλάδα και την Τουρκία «Εκπαιδευτικώς η Σάμος είνε μία από τας πρώτας πόλεις της τε Ελλάδος και Τουρκίας» (Πανάς, 1900α). Η ποσοτική ανάλυση λέξεων στους άξονες: Σάμος, Ελλάδα, Οθωμανική Αυτοκρατορία έδωσε διαφορετικά αποτελέσματα για τα δύο βιβλία:

Πίνακας 6		
	Πατριδογραφία Φ. Πανά	**Ιστορία της Ελλάδας Π. Σίδερη**
Σάμος	83,71%	14,62%
Ελλάδα	13,81%	61,50%
Οθωμανική Αυτοκρατορία	2,47%	23,89%
Σύνολο	100,00%	100,00%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6 η Πατριδογραφία εστιάζει τις αναφορές της στο τοπικό (Σάμος 83,71%) ενώ η Ιστορία της Ελλάδας, που, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, συνέχισε να διδάσκεται στην Ηγεμονία και μετά το 1908, την περίοδο των έντονων διαδικασιών εθνικοποίησης, εστιάζει τις αναφορές στην Ελλάδα (61,50%). Και στα δύο βιβλία οι αναφορές στην Οθωμανική Αυτοκρατορία συγκεντρώνουν μικρότερο ποσοστό αναφοράς έναντι της Ελλάδας, (2,47% και 23,89% αντίστοιχα), που υποδηλώνει ίσως τον προσανατολισμό της Σάμου, ήδη από 1900, προς το ελλαδικό κέντρο.

ΙΙΙ.3.5. Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΤΟΠΙΚΟΥ ΜΕ ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΚΟΙΝΕΣ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΒΙΒΛΙΩΝ

Εντοπίστηκαν τα κείμενα με κοινή θεματολογία των δύο βιβλίων και εφαρμόστηκε σε αυτά ποσοτική ανάλυση με μονάδα ανάλυσης τη λέξη.

Πίνακας 7	
Θεματικός άξονας πρώτος	«Πυθαγόρας»
Θεματικός άξονας δεύτερος	«Πολυκράτης»
Θεματικός άξονας τρίτος	«Η Σάμος υποτελής στους Αθηναίους»
Θεματικός άξονας τέταρτος	«Η Σάμος υπό τους Ρωμαίους»
Θεματικός άξονας πέμπτος	«Ελληνική Επανάσταση»
Θεματικός άξονας έκτος	«Σαμιακή Ηγεμονία»

Οι θεματικές αυτές αναδεικνύουν ως θέματα κοινά και των δύο βιβλίων την τοπική ιστορία της Σάμου από την αρχαιότητα μέχρι την εποχή της Ηγεμονίας. Από την ανάλυση των ανωτέρω κειμένων με κοινά θέματα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 8, που παρουσιάζει τις λέξεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στα κείμενα, προέκυψε ότι οι λέξεις που συναντώνται με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι κοινές και στα δύο βιβλία και είναι οι λέξεις «Σάμος» και «Αθηναίοι», οι οποίες παραπέμπουν στην κύρια θεματική των δύο βιβλίων η οποία είναι το δίπολο Σάμος-Ελλάδα. Από τις υπόλοιπες λέξεις, οι λέξεις «Μίλητος, Περικλής, υποταγή, πόλεμος, βοήθεια, δύναμη, ομήρους, πλοία, συμβιβάσωσι» παραπέμπουν σε μία παραδοσιακή προσέγγιση της ιστορίας, που δίνει έμφαση στα πολεμικά γεγονότα.

Πίνακας 8			
Συχνότητα εμφάνισης λέξεων			
	Ιστορία Π. Σίδερη	**Πατριδογραφία Φ. Πανάς**	**Σύνολο**
Σάμος	8	9	17
Αθηναίοι	5	5	10
Μίλητος	3	4	7
Περικλής	1	3	4
υποταγή	2	2	4
πόλεμος	2	1	3
βοήθεια	1	1	2
δύναμη	1	1	2
όμηροι	0	2	2
πλοία	1	1	2
συμβιβάσωσι	2	0	2

IV. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Από τα παραπάνω βλέπουμε ότι στη Σαμιακή Ηγεμονία, στις αρχές του $20^{ου}$ αιώνα υπήρχε έντονος διάλογος ανάμεσα στην ηγεμονική και την εθνική ιδεολογία. Το εγχειρίδιο του Φ. Πανά προέβαλε σύμβολα της ηγεμονικής εξουσίας, το «πατρικό πρότυπο» της Ηγεμονικής εξουσίας, αναλυτικά παρουσίαζε τις ηγεμονικές εξουσίες και αποσκοπούσε στην πολιτική ηθικοποίηση στα πλαίσια της ηγεμονίας. Το εγχειρίδιο του Π. Σίδερη παραλλήλιζε την ηγεμονία με τον τουρκικό ζυγό και προπαγάνδιζε τη μεγάλη ιδέα «υπό τον Κωνσταντίνον τον ΙΒ΄» συνεχιστή του Βυζαντίου. Το δεύτερο βιβλίο συνέχισε να διδάσκεται στα σχολεία της Ηγεμονίας και μετά το 1908, στην περίοδο των έντονων διαδικασιών εθνικοποίησης. Από το γεγονός αυτό μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι προϊόντος του χρόνου ο εθνισμός προκρίθηκε έναντι του ηγεμονισμού, ήδη πριν την ένταξη της Σάμου στην Ελλάδα. Οι συνιστώσες του ιδιαίτερου τοπικού χαρακτήρα της Σάμου, όπως αυτές αναδεικνύονται στα κείμενα των εγχειριδίων, εστιάζουν στην εξύμνηση της διαχρονικής «σπουδαιότητας» της Σάμου, δίνουν έμφαση στον ελληνορθόδοξο χαρακτήρα του νησιού, αναφέρονται στο δίλημμα μεταξύ του «ανατολικού» και του «ευρωπαϊκού» χαρακτήρα της Σάμου και σταθερά υποστηρίζουν τον προσανατολισμό της Σαμιακής Ηγεμονίας στα δυτικά πρότυπα και στο Αθηναϊκό κέντρο.

Η διασύνδεση του τοπικού με το εθνικό στη διαχρονική της προσέγγιση αποτυπώθηκε ως συνέχεια της Σάμου από την Αρχαία Ελλάδα και ως περιγραφή του Βυζαντίου ως συνεκτικού κρίκου μεταξύ αρχαίας και σύγχρονης Ελλάδας. Αρνητική είναι η αναφορά στην τουρκοκρατία, που φαίνεται να διακόπτει την εθνική συνέχεια. Ενώ θετική αναφορά γίνεται στην Ελληνική Επανάσταση του 1821 η οποία έρχεται να ενώσει πολιτικά και γεωγραφικά το έθνος. Και στα δύο εγχειρίδια δίνεται έμφαση στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ιστορίας. Αντίθεση μεταξύ των δύο εγχειριδίων παρατηρείται ως προς την έμφαση του εγχειριδίου του Φ. Πανά στη σύγχρονη παρουσίαση της Σαμιακής Ηγεμονίας, την

ιδεολογία της οποίας προάγει και ως προς την έμφαση του εγχειριδίου του Π. Σίδερη στην παρουσίαση της Ελληνικής Επανάστασης (το 1/3 των σελίδων του βιβλίου αναφέρεται στη Σαμιακή επανάσταση). Το δεύτερο εγχειρίδιο, όπως είδαμε, προάγει τον ελληνικό εθνισμό. Η διασύνδεση του τοπικού με το εθνικό στη συγχρονική της προσέγγιση αποτυπώθηκε στα εγχειρίδια στην αρμονική και συμπληρωματική σύνδεση της εθνικής και της τοπικής ιστοριογραφίας. Αν και το εγχειρίδιο του Φ. Πανά δίνει έμφαση στο τοπικό (Σάμο) και το εγχειρίδιο του Π. Σίδερη δίνει έμφαση στο εθνικό (Ελλάδα) οφείλουμε να επισημάνουμε ότι και τα δύο, ήδη από το 1900, δεν δίνουν έμφαση στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, χώρα στην οποία η Σαμιακή Ηγεμονία είναι υποτελής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bell, J. (1993) *Doing your research project, A guide for first-time researchers in education and social science* (2 ed.). (Buckingham-Philadelphia, Open University Press).

Berelson, B. (1952) *Content Analysis in Communication Research*. (New York, Free Press).

Βερέμης, Α. (1977α) Το Κίνημα των Νεότουρκων και οι Άμεσες Συνέπειές του. Στην *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (τ ΙΔ΄, σσ 254-255). (Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών).

Βερέμης, Α. (1977β) Το Στρατιωτικό Κίνημα του 1909. Στην *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (τ ΙΔ΄, σσ 258-266). (Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών).

Clogg, R. (1979) A short history of Modern Greece. (Cambridge, Cambridge University Press).

Κυριαζή, Ν. (2011) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. (Αθήνα, Πεδίο).

Ηγεμονικά Διατάγματα 1904, Δ 440 (1904, 21 Αυγούστου).

Ηγεμονικά Διατάγματα 1904, Δ 460 (1904, 28 Αυγούστου).

Ηγεμονικά Διατάγματα 1906, Δ 564 (1906, 17 Σεπτεμβρίου).

Ηγεμονικά Διατάγματα 1909, Δ 350 (1909, 14 Αυγούστου) Περί εισακτέων βιβλίων εν τοις διαφόροις εκπαιδευτηρίοις της Νήσου κατά το έτος 1909-1910.

Ηγεμονικά Διατάγματα 1909, Δ 456 (1909, 23 Σεπτεμβρίου) Περί κανονισμού των εν τοις διαφόροις εκπαιδευτηρίοις της Νήσου εισακτέων βιβλίων κατά το έτος 1909-1910.

Howard, K. and Sharp, J. (1998) *Η επιστημονική μελέτη, Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών* (2η ανατύπωση). (Αθήνα, Gutenberg).

Ιωαννίδης, Σ. και Γάγκος Μ. (1875) *Σαμιακή Νομοθεσία Ήτοι Συλλογή απάντων των εν τη Ηγεμονία της Σάμου ισχυόντων Νόμων και Διαταγμάτων, ή προσετέθησαν τα Αυτοκρατορικά Φερμάνια, τα αφορώντα τα προνόμια της Σάμου*. (Σάμος, Ηγεμονικό Τυπογραφείο).

Κιτσίκης, Δ. (1998) *Συγκριτική Ιστορία Ελλάδος και Τουρκίας στον 20ο Αιώνα* (3η έκδ.). (Αθήνα, Εστία).

Κουκούλης, Ι. (1910) *Η Νήσος Σάμος, Ήτοι πραγματεία περί της φυσικής και της πνευματικής καταστάσεως αυτής ως έχει νυν*. (Εν Ιεροσολύμοις, Τύποις Ιερού Κοινού του Π. Τάφου).

Κουλούρη, Χ. (1987) Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική έρευνα, Η ευρωπαϊκή εμπειρία. *Μνήμων*, (11), σσ 219-224.

Κουλούρη, Χ. (1988) *Ιστορία και γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914), Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις, Ανθολόγιο κειμένων, Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων.* (Αθήνα, ΙΑΕΝ Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς).

Κουλούρη, Χ. (1998) Η Σάμος στα σχολικά βιβλία της ηγεμονίας, σχέσεις εθνικής και τοπικής ταυτότητας. Στο *Η Σάμος από τα βυζαντινά χρόνια μέχρι σήμερα, Πρακτικά* Συνεδρίου (τ Β', σσ 555-564), (Αθήνα, Πνευματικό Ίδρυμα Σάμου «Νικόλαος Δημητρίου»).

Κουρέρης, Γ. και Βουρλιώτης, Μ. (1991) *Συμβολή στη Σαμιακή Βιβλιογραφία, Αυτοτελή Δημοσιεύματα 1555-1920.* (Αθήνα, Βιβλιοπωλείο Διονυσίου Νότη Καραβία).

Λάνδρος, Χ. (2001) *Η μετεπαναστατική Σάμος σε υποτέλεια, το πρώτο πρωτόκολλο αλληλογραφίας της ηγεμονίας*. (Πυθαγόρειο Σάμου, Πνευματικό Ίδρυμα Σάμου «Νικόλαος Δημητρίου»).

Μάλης, Θ. (1912) *Η Σάμος υπό το αυτόνομον πολίτευμα, Ιστορικαί σημειώσεις.* (Εν Σάμω).

Νικολαΐδης, Μ. (1995) *Η ζωή στη Σάμο, κατά την τελευταία φάση της ηγεμονίας και μετά 1900-1945*, (Αθήνα, Γρηγόρης).

Νόμοι Σαμιακής Ηγεμονίας 1900-1902, Ν 988 (1900, 27 Νοεμβρίου) Περί χορηγίας χρηματικής τω Φωκίωνι Πανά.

Νόμοι Σαμιακής Ηγεμονίας 1902-1904, Ν 1201 (1902, 20 Ιουνίου) Περί εισαγωγής εν τοις Σχολείοις της Νήσου των διδακτικών βιβλίων του καθηγητού κ. Εμμανουήλ Α. Δούκα.

Νόμοι Σαμιακής Ηγεμονίας 1904, Ν 1460 (1904, 13 Ιουλίου) Περί διδακτικών βιβλίων του Πυθαγόρου Σίδερη.

Νόμοι Σαμιακής Ηγεμονίας 1908, Ν 2114 (1908, 20 Σεπτεμβρίου).

Νόμοι Σαμιακής Ηγεμονίας 1910, Ν 2329 (1910, 30 Σεπτεμβρίου) Περί των εισακτέων βιβλίων και διδαχθησομένων μαθημάτων εν τοις κατωτέρω εκπαιδευτηρίοις της Νήσου.

Πανάς, Ξ. Φ. (1901α) *Πατριδογραφία Σάμου. Προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων της Ηγεμονίας. Εγκεκριμένη υπό της Σαμιακής Κυβερνήσεως επί τετραετίαν* (Τεύχος Α΄). (Εν Σάμω, Εκ του Δημοσίου Τυπογραφείου).

Πανάς, Ξ. Φ. (1901β) *Πατριδογραφία Σάμου. Προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων της Ηγεμονίας. Εγκεκριμένη υπό της Σαμιακής Κυβερνήσεως επί τετραετίαν* (Τεύχος Β΄). (Εν Σάμω, Εκ του Δημοσίου Τυπογραφείου).

Πανάς, Ξ. Φ. (1900α) *Πατριδογραφία Σάμου. Προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων αμφοτέρων των φύλων της Ηγεμονίας. Εγκεκριμένη υπό της Σαμιακής Κυβερνήσεως επί τετραετίαν* (Τεύχος Γ΄). (Εν Σάμω, Εκ του Δημοσίου Τυπογραφείου).

Πανάς, Ξ. Φ. (1900β) *Πατριδογραφία Σάμου. Προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων αμφοτέρων των φύλων της Ηγεμονίας. Εγκεκριμένη υπό της Σαμιακής Κυβερνήσεως επί τετραετίαν* (Τεύχος Δ΄). (Εν Σάμω, Εκ του Δημοσίου Τυπογραφείου).

Πανάς, Φ. (1902) *Θρήνοι Λυρικαί Ποιήσεις* (τ Δ΄). (Εν Σάμω, Εκ του Τυπογραφείου Ι. Γ. Σταυρινίδου).

Παπακώστας, Γ. (2000) *Εκπαιδευτικός δημοτικισμός, Ο Φώτης Φωτιάδης και το «Αδελφάτο της Εθνικής Γλώσσας»*. (Αθήνα, Εστία).

Σβορώνος, Γ. (1903) *Σαμιακή νομοθεσία: περιέχουσα τα προνόμια της ηγεμονίας Σάμου και άπαντας τους εν ισχύι νόμους αυτής*. (Σάμος, Ηγεμονικό Τυπογραφείο).

Σεβαστάκης, Α. (1986) *Δίκαιο και Δικαστική Εξουσία στη Σάμο 1550-1912, Με ανέκδοτα έγγραφα.* (Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος).

Σεβαστάκης, Α. (1996) *Το κίνημα των «Καρμανιόλων» στη Σάμο, 1805-1812, με ανέκδοτα έγγραφα.* (Αθήνα, Πνευματικό Ίδρυμα Σάμου «Νικόλαος Δημητρίου»).

Σίδερης, Π. (1897) Ελληνική Χρηστομάθεια μετά Ερμηνευτικών, Ιστορικών, Γεωγραφικών και λοιπών σημειώσεων προς χρήσιν των πλήρων Δημοτικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων (τ Α΄). (Εν Σάμω, Εκ του Ηγεμονικού Τυπογραφείου).

Σίδερης, Χ. Π. (1901α) *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος. Συνταχθείσα βιογραφικώς*. Προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων (Τεύχος Α΄). (Εν Σάμω, Εκ του Δημοσίου Τυπογραφείου).

Σίδερης, Χ. Π. (1901β) *Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος. Συνταχθείσα βιογραφικώς. Προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων* (Τεύχος Β΄). (Εν Σάμω, Εκ του Δημοσίου Τυπογραφείου).

Σταματιάδης, Α. (1933) Οι Δελφινόσημοι, ήτοι περί του αρχαιοτέρου οικογενειακού κορμού *της νήσου Σάμου από του έτους 1620 και εντεύθεν*. (Εν Αθήναις, Τύποις τα «Χρονικά»).

Φραγκουδάκη, Α. (2007) Η καθαρεύουσα στο Σύνταγμα του 1911: όταν η πατρίδα υπερισχύει πολιτικά της κοινωνίας. Στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών & Μελετών "Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος" (Εκδ.), *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, 22-24 Ιανουαρίου 2004* (σσ 55-61). (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Χρηστοβασίλης, Χ. (1898, Πέμπτη 26 Νοεμβρίου) Τα σαμιακά, εις προσοχήν οι Σάμιοι! *Ακρόπολις*. χρ ΙΖ' (6007).

(Χ.σ.), (1913, Τρίτη 5 Μαρτίου) Η Νήσος Σάμος δια μέσου των αιώνων, Δραματικώταται ιστορικαί περιπέτειαι. *Σκριπτ, Εφημερίς Πολιτική και των Ειδήσεων*, Έτος Κ΄, περίοδος Γ΄, (6339), σσ 1-2.

ΠΡΟ(Σ)ΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Εκπαιδευτικοί ΠΕ02 στο Πρότυπο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Πατρών
Γάκης Παναγιώτης, Κόκλα Μαρία, Στρεπέλια Ιωάννα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση πραγματεύεται τον προβληματισμό μας γύρω από την υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών (από πρωτότυπο) με έμφαση στη διδασκαλία συντακτικών φαινομένων. Η δυσκολία που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας αλλά και η αναμφισβήτητη αξία της είναι οι λόγοι για να δοκιμάσουμε μια άλλη φιλοσοφία στη διδασκαλία αυτού του μαθήματος. Οι προτάσεις μας γεννήθηκαν στην παραδοσιακή διδακτική πρακτική αλλά αποσκοπούν στην πρόκληση να λειτουργήσουν ως αφετηρία για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και για τη διασύνδεση των συντακτικών φαινομένων. Στη διδασκαλία μας, παράλληλα, εμπλέκουμε δύο αλληλοσυμπληρούμενα στοιχεία: τη δημιουργική γραφή και την κριτική επεξεργασία της. Η ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής σε ένα αρχαίο ελληνικό κείμενο οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση της δομής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας αλλά και στην αυτενέργεια των μαθητών.

This paper discusses our concerns about adopting new teaching practices in the teaching of Ancient Greek (from the original) emphasizing on teaching syntactic structures. Teaching this course with this philosophy derives from the accepted value and the difficulty that characterizes the teaching of ancient Greek language. Our proposals were born in traditional teaching method but aim to serve as a starting point for the development of critical thinking and the syntactic structures interconnection. In our teaching, we implicate two complementary elements: Creative Writing and critical processing. The integration of Creative Writing in an ancient Greek text leads to a deeper understanding of the structure of ancient Greek language as well as to the initiative of our students.

1. ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ – ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Η ωφελιμότητα της γνώσης των αρχαίων γλωσσών θεωρείται διεθνώς ότι συμβάλλει στην ψυχοδιανοητική ανάπτυξη των μαθητών. Ως εκ τούτου η προσέγγισή μας εξετάζει νέους τρόπους διδασκαλίας. Στις ΗΠΑ οι επιδόσεις μαθητών που παρακολούθησαν τα αρχαία ελληνικά στο σχολείο αποτελούν στοιχεία στατιστικής επεξεργασίας. Τα πρώτα σχέδια εργασίας (project) για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σε σχολεία της Αγγλίας έφεραν επίσης θετικά αποτελέσματα. Εξαιρετική επιτυχία σημειώνει το πρόγραμμα 'The Iris Project-Greek in schools' σε δημοτικά σχολεία της Οξφόρδης. Το πανεπιστήμιο του Cambridge διατηρεί μόνιμο ερευνητικό κέντρο CSCP (*The Cambridge School Classics Project*) που διεξάγει έρευνα στις κλασικές γλώσσες και εφαρμόζει σχέδια εργασίας. Φάνηκε ότι η γνώση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας βελτίωσε την αναγνωστική ικανότητα, την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών ακόμη και εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες (**Μαυροπούλου, 2012**).

Έρευνες δεκαετίας για την ωφελιμότητα των κλασικών σπουδών έδειξαν ότι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών με τεχνικές 'ζωντανών γλωσσών' βελτίωσε τις επιδόσεις των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα είτε στην εκμάθηση άλλων γλωσσών είτε στην κριτική σκέψη (**Vane de, 1997**).

Στην Πενσυλβάνια έρευνα έδειξε βελτίωση σε όλους τους τομείς γλώσσας και στα μαθηματικά (**Masciantonio, 1982**). Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν και από τις έρευνες σε σχολεία της Indianapolis, Worcester και Easthampton Massachusetts (**Sussman, 1978**).

Πρέπει πράγματι να συνειδητοποιήσουμε πως η αρχαία ελληνική γραμματεία οριοθετεί την απόλυτη αρχή της ευρωπαϊκής μας παιδείας (**Romilly de, 2013**). Και αυτό που

προσπαθούμε να αποδείξουμε είναι ότι η γνώση των αρχαίων ελληνικών είναι μια ουσιαστική παράμετρος του ανθρωπισμού μας.

2. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στα σχολεία έχει διχάσει την ελληνική κοινωνία αλλά και μεγάλο μέρος της διανόησης. Το μάθημα των αρχαίων ελληνικών καταλαμβάνει κυρίαρχη θέση στο πρόγραμμα σπουδών αλλά δεν υποστηρίζεται από τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους.

Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας της γλώσσας δε χάνουν ποτέ τη δημοτικότητά τους, αν και έχει προταθεί η διδασκαλία με έμφαση στο μαθητή. Ο δάσκαλος αισθάνεται πιο ασφαλής και πιο αποτελεσματικός με την κλασική μέθοδο διδασκαλίας. Στα παιδιά αποδίδει το ρόλο των 'άδειων δοχείων' καθώς απλώς επιχειρεί να τους μεταδώσει γνώσεις που είναι εντελώς ασύνδετες μεταξύ τους. Το μοντέλο αυτό στην εκπαιδευτική διαδικασίας ονομάζεται μοντέλο μεταφοράς: οι μαθητές δε γνωρίζουν τίποτε, ο δάσκαλος γνωρίζει και απλώς το μεταφέρει (**Hargreaves, 1982**).

Με την προσέγγιση αυτή η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών περιορίζεται αποκλειστικά στη γνώση της μετάφρασης, της γραμματικής και του λεξιλογίου. Η παραδοσιακή αυτή προσέγγιση δε διακρίνεται για την ομοιογένεια, συνοχή και συνέπειά της και έτσι το γλωσσικό μάθημα διαιρείται σε πολλούς τομείς ανεξάρτητους μεταξύ τους. Η γνώση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας κατ' επέκταση ταυτίζεται με τη γνώση γραμματικής και συντακτικού στο πλαίσιο της τυπικής γνώσης παρά με την εσωτερίκευση των μηχανισμών της γλώσσας. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης, χωρίς δυνατότητα άμεσης συμμετοχής, ενώ ο δάσκαλος αποτελεί επίκεντρο του μαθήματος. Η ακαμψία που συνοδεύει τους κανόνες της ορθής γλώσσας αποτυπώνεται και σε έρευνα που διεξήχθη στο Π. Π. ΓΕ.Λ. Πατρών και αναδεικνύει ότι ο μαθητής παρακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία αμέτοχος, απομνημονεύοντας γραμματικούς κανόνες, συντακτικές αρχές οι οποίες δεν είναι σαφείς ως προς το ρόλο και τη λειτουργία τους. Ιδιαιτέρως σημαντικό είναι όχι η ουσιαστική μάθηση των διδασκομένων, η συσχέτιση των φαινομένων αλλά η στείρα παράθεση των εκπαιδευτικού υλικού.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα φιλοδοξεί οι μαθητές να εκτιμήσουν γρήγορα την αρχαία ελληνική γλώσσα απολαμβάνοντας παράλληλα τις αρετές του λόγου. Είναι επόμενο να διαπιστώνονται ουσιαστικές ελλείψεις κυρίως στη διασυνδέσεις της γλώσσας και το αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να προσπαθούν ανεπιτυχώς να συνδέσουν το κείμενο με τα γλωσσικά και συντακτικά φαινόμενα.

Αναγκαία έτσι αναδεικνύεται η ανάγκη διαμόρφωσης και λειτουργίας εναλλακτικών προτάσεων για τη μεθόδευση της διδασκαλίας του. Το μάθημα πρέπει να βγει από την αμήχανη κατάσταση στην οποία βρίσκεται και να γίνει ευχάριστο στην πλειοψηφία των μαθητών. Οι προτάσεις που θα παρουσιαστούν δε διαμορφώθηκαν ερήμην των μαθητών αλλά απεναντίας βάσει των αναγκών τους, του προβληματισμού τους και των απόψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα.

Κύριος άξονας της πρότασής μας είναι η γλωσσική διδασκαλία να απομακρύνεται από τις απόψεις που έως τώρα δέσποζαν και η διδασκαλία να ξεκινά από το κείμενο, παροτρύνοντας τους μαθητές στη δική τους δημιουργική γραφή.

3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» αποτελεί μια προσπάθεια απόδοσης του αγγλοσαξονικού «Creative Writing[1]» και συχνά προκαλεί σύγχυση και αμηχανία τόσο εξαιτίας της πολλαπλής σημασίας και χρήσης του, όσο και λόγω των διφορούμενων νοημάτων του. Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μία σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, πολύ διαδεδομένη στις ευρωπαϊκές χώρες, η οποία φιλοδοξεί να αποδώσει και να μεταδώσει τον

---

[1] Ο όρος αποτελεί νεολογισμό που εισήγαγε στις αρχές του 19ου αιώνα ο Αμερικανός λόγιος, φιλόσοφος και λογοτέχνης Ralph Waldo Emerson (**Κιοσσές, 2013**).

πρωτεύοντα ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές, τομέα στον οποίο χωλαίνουν τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα (**Κωτόπουλος, 2012**[α]). Σε αυτήν εντάσσεται το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση διαφόρων συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων (**Καρακίτσιος, 2012**). Κάποια από τα προσδιοριστικά στοιχεία της δημιουργικότητας, ειδικότερα στην τέχνη του λόγου, είναι η έμπνευση, η καινοτομία, η μετα-γνωστική σκέψη, η φαντασία του δημιουργού, η πολυσημία και η πρόταση νέων τρόπων θέασης της πραγματικότητας (**Κιοσσές, 2013**).

Η Δημιουργική Γραφή αναπτύσσεται στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, όπως αποδεικνύει η λειτουργία διαφόρων ιδιωτικών εργαστηρίων δημιουργικής γραφής (υπό την αιγίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, Ε.ΚΕ.ΒΙ.). Αξίζει να σημειωθεί ότι το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Τμήμα Νηπιαγωγών) διαθέτει Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Δημιουργικής Γραφής. Η είσοδός της ως αυτόνομου μαθήματος στις υπόλοιπες βαθμίδες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι φανερό πως δεν αργεί, καθώς ήδη στην Κύπρο έχει ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τη σχολική χρονιά 2012 – 2013. Ήδη σε πολλά Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία λειτουργούν Όμιλοι Δημιουργικότητας και Αριστείας με αντικείμενο τη Δημιουργική Γραφή[2]. Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ως μέρος της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., προβλέπονται επίσης στα νέα πιλοτικά προγράμματα για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης "Νέο Σχολείο" (**Κιοσσές, 2013**). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη Δημιουργική Γραφή στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου, καθώς καλούνται να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος σε μία ιστορία, να γράψουν μία σελίδα από το ημερολόγιο ενός ήρωα ή ένα φανταστικό διάλογο ανάμεσα σε δύο πρόσωπα ενός λογοτεχνικού έργου ή να αλλάξουν την οπτική γωνία, την εστίαση της αφήγησης και το ύφος του κειμένου.

Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής εμπλέκει δύο αλληλοσυμπληρούμενα στοιχεία: την πράξη της δημιουργικής γραφής και την πράξη της κριτικής επεξεργασίας της γραφής και των αποτελεσμάτων της. Εκτός αυτού, συνδέεται με τη φιλαναγνωσία, επιδιώκει τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών με το κείμενο και δίνει κίνητρα ώστε να αγαπήσουν οι μαθητές την ανάγνωση και τη συγγραφή. Οι μαθητές γίνονται επαρκέστεροι αναγνώστες (**Σουλιώτης, 2012**), προσοικειώνονται με λογοτεχνικά είδη άγνωστα σε αυτούς (π.χ. λίμερικ, χαϊκού), εξοικειώνονται με συγγραφικές τεχνικές, αφομοιώνουν κανόνες και ταυτοχρόνως αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους. Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα της Κύπρου (σ. 75) "*οι μαθητές ευαισθητοποιούνται στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα (οι δημιουργοί) δεν "περιγράφουν" απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το ανα-δημιουργούν*".

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μία βιωματική και παιγνιώδη μέθοδο μάθησης απαραίτητη για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών που προσφέρει ψυχική εκτόνωση, εσωτερική απελευθέρωση του ατόμου, ενώ λειτουργεί επιβεβαιωτικά (**Καρακίτσιος, 2012**). Κατά συνέπεια, η πρόσληψη της λογοτεχνίας από παθητική γίνεται ενεργητική (**Σουλιώτης, 2012**), ενώ ο ρόλος του δασκάλου είναι ενθαρρυντικός, καθοδηγητικός και δεν περιορίζεται στη μετάδοση έτοιμης γνώσης[3]. Η εκπαιδευτική πράξη αποδεικνύει ότι η συγγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν αποτελεί μία μοναχική διαδικασία ούτε προνομιακή δυνατότητα λίγων ανθρώπων. Έτσι, όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση θεωρούνται "δυνάμει" συγγραφείς και εργάζονται σε ομάδες.

Οι απόψεις για το αν η συγγραφική τέχνη διδάσκεται ή όχι είναι αντικρουόμενες. Σε αντίθεση με το αφοριστικό *poeta nascitur, non fit* (ο ποιητής γεννιέται, δεν γίνεται) του Οράτιου, οι ίδιοι οι συγγραφείς σε εγχειρίδια δίνουν οδηγίες σε επίδοξους ομοτέχνους τους

---

[2] Αναφέρουμε ενδεικτικά το Γεννάδειο Π.Π.ΓΕ.Λ. Αθηνών, το 2ο Π.Π.ΓΕ.Λ. Αθηνών, το Π.Π.ΓΕ.Λ. Αναβρύτων, το Π.Π. Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το Π.Π. Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Κρήτης.

[3] Γι' αυτό το λόγο για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιούνται όροι όπως "ξαναγράψ' το", "είναι πιο ενδιαφέρον", "είναι προτιμότερο" κ.α.

και αποκαλύπτουν "μυστικά" της τέχνης τους. Άλλωστε, στόχος δεν είναι τόσο η ανακάλυψη και η προβολή εκκολαπτόμενων συγγραφέων, όσο η εξάσκηση των δεξιοτήτων των μαθητών (**Κωτόπουλος, 2012**[β]). Η διδασκαλία, όμως, δεν ακολουθεί παγιωμένους κανόνες ούτε διεξάγεται σε τάξεις με καθορισμένους ρόλους δασκάλου και μαθητή, αλλά σε ένα τεράστιο εργαστήρι, μέσω της συνεργασίας και της διαδραστικής αλληλεπίδρασης μαθητών - δασκάλου. Οι μαθητές καλούνται να αφηγηθούν ένα αξιοσημείωτο συμβάν του παρελθόντος με ορισμένη (αιτιακή ή παράλογη, χρονική ή αναχρονισμένη) σειρά των περιστατικών που το στοιχειοθετούν, να συνεχίσουν μια ιστορία στην οποία δίνεται μία έτοιμη ελκυστική αρχή, να γράψουν μία ομιλία (προσχεδιασμένο προφορικό λόγο), να συνθέσουν τα απομνημονεύματά τους. Όσον αφορά το χώρο της ποίησης οι μαθητές μπορούν να γράψουν από μία απλή ακροστιχίδα μέχρι μία μαντινάδα, ένα χαϊκού ή τάνκα ή λίμερικ, ακόμα και ένα σονέτο. Στη δημιουργική γραφή εντάσσονται και οι ασκήσεις αλλαγής ύφους, μετατροπής του ποιητικού λόγου σε πεζό και αντίστροφα ή της δημοτικής γλώσσας σε καθαρεύουσα.

Η προσπάθεια εφαρμογής της Δημιουργικής Γραφής στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών παρουσιάζει δυσκολίες, καθώς προϋποθέτει γνώση των γραμματικών και των συντακτικών φαινομένων, κατανόηση των αρχαίων ελληνικών κειμένων και αποσκοπεί, πέρα από την κινητοποίηση της φαντασίας, στη βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και την κριτική επεξεργασία των κειμένων. Ειδικά ο συσχετισμός της Δημιουργικής Γραφής με το μάθημα των Ρητορικών Κειμένων μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία αλλαγών σε ένα μάθημα με αυξημένες απαιτήσεις. Τη σχέση της Δημιουργικής Γραφής με τη Ρητορική επισημαίνει και ο Καρακίτσιος (**Καρακίτσος, 2012**), ο οποίος παρατηρεί ότι "η Ρητορική μετακινείται προς το σώμα της Λογοτεχνίας και η Λογοτεχνία μετατρέπεται μερικώς σε μία άτυπη Ρητορική". Αναλυτικότερα, η Ρητορική είναι η μέθοδος που ασχολείται με τη σύνθεση του προφορικού και του γραπτού λόγου, προκειμένου να καταστεί αυτός ένα ουσιαστικό μέσο πειστικότητας και αποτελεσματικότητας. Οι φάσεις της κλασικής Ρητορικής: 1) εύρεσις (*inventio*), 2) τάξις (*dispositio*), 3) λέξις (*elocutio*), 4) μνήμη (*memoria*), 5) υπόκρισις (*actio*) μπορούμε να πούμε ότι εντοπίζονται και στη Δημιουργική Γραφή.

4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Σε ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές της Θεωρητικής Κατεύθυνσης της Β΄ τάξης του σχολείου μας εντοπίζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσπέλαση ενός αρχαίου ελληνικού κειμένου, ενώ αποτυπώνονται και τα αποτελέσματα της πρώτης απόπειρας να προσεγγιστεί το αρχαίο ελληνικό κείμενο με τη μέθοδο της επαναγραφής ("Ξαναγράψτε το κείμενο"). Τα Αρχαία Ελληνικά είναι κατά γενική ομολογία το μάθημα της Θεωρητικής Κατεύθυνσης που δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές. Κατά κύριο λόγο οι περισσότερες δυσκολίες εντοπίζονται στο συντακτικό και δευτερευόντως στη μετάφραση - το λεξιλόγιο. Πιο συγκεκριμένα το πιο απαιτητικό συντακτικό φαινόμενο είναι ο πλάγιος λόγος.

4.1 ΣΤΟΧΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Δεδομένου ότι κανένα συντακτικό φαινόμενο δεν παρουσιάζεται σε όλες του τις μορφές σε ένα και μόνο κείμενο, στόχος είναι η εξοικείωση των μαθητών σε σύνθετα συντακτικά φαινόμενα (πλάγιος λόγος, δευτερεύουσες προτάσεις). Η ανάλυση ειδικότερα των συντακτικών φαινομένων δε θα περιορίζεται στην απλή αναφορά των συντακτικών όρων, αλλά θα επεκτείνεται και στην επισήμανση της ιδιαίτερης λειτουργίας τους μέσα στη φράση. Έτσι οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν με τον καιρό πως οι συντακτικές έννοιες είναι κατά βάθος λογικές έννοιες (η ειδική πρόταση έχει όμοια λειτουργία με το ειδικό απαρέμφατο ή την κατηγορηματική μετοχή). Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής θα αντιληφθεί τη στενότατη αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη. Έτσι θα εμπεδωθούν καλύτερα οι συντακτικές αλλά και οι γραμματικές γνώσεις των μαθητών.

Κατά την επεξεργασία του κειμένου συνδυάζονται η συνθετική και αναλυτική θεώρηση του κειμένου. Στόχος είναι η συμμετοχή των μαθητών στην παραγωγική διαδικασία με βασική αρχή την «απόλυτη και συνειδητή συμμετοχή του μαθητή σε όλη τη διαδικασία της μάθησης». Ο καθηγητής παρακολουθεί τη δραστηριότητα των μαθητών και τους

καθοδηγεί μόνο αν το ζητήσουν. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη διαδικασία της διδασκαλίας. Η διδασκαλία έχει ως σκοπό να προσφέρει στο μαθητή τις απαραίτητες γνώσεις και να τον μάθει να επεκτείνει και να γενικεύει τις γνώσεις μόνος του.

4.2 ΕΠΑΝΑΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ – ΔΙΚΑΝΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Η πρώτη απόπειρα δημιουργικής γραφής από τους μαθητές βοήθησε κυρίως στην εμπέδωση των γνώσεων στο συντακτικό, στη γραμματική, στην κατανόηση της δομής της γλώσσας αλλά και στην πρόσληψη των συντακτικών εννοιών ως λογικών εννοιών. Παράλληλα, δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να αυτενεργήσουν, να ασχοληθούν με δημιουργικό τρόπο με το αρχαίο κείμενο, ενώ η διαδικασία αυτή ενίσχυσε τη συνεργασία μεταξύ τους όπως και με τον εκπαιδευτικό και έκανε το μάθημα πιο ευχάριστο.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν ένα απόσπασμα από το λόγο του Λυσία 'Υπέρ του αδυνάτου' (§4), το οποίο αφενός δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες νοηματικές δυσκολίες, αφετέρου είναι κατάλληλο για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τον πλάγιο λόγο (παράρτημα 1). Αρχικά ζητήθηκε από τους μαθητές να διαβάσουν το κείμενο και να το επεξεργασθούν νοηματικά. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να απαντήσουν στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας, οι οποίες αποσκοπούσαν στο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι στον πλάγιο λόγο:

1. οι κύριες προτάσεις κρίσεως μετατρέπονται, ανάλογα με το ρήμα εξάρτησης, σε ειδικό απαρέμφατο, ειδική πρόταση ή κατηγορηματική μετοχή, οι οποίες είναι ισοδύναμες μορφές λόγου.
2. ο ρηματικός τύπος στον πλάγιο λόγο (ρήμα ειδικής προτάσεως ή ειδικό απαρέμφατο ή κατηγορηματική μετοχή) είναι **του ίδιου χρόνου** με αυτόν στον ευθύ λόγο.
3. στην περίπτωση του ειδικού απαρεμφάτου συνήθως έχουν ετεροπροσωπία σε σχέση με το ρήμα εξάρτησης. Σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, προσέχουν το υποκείμενο του απαρεμφάτου να βρίσκεται σε αιτιατική.
4. Στην περίπτωση της κατηγορηματικής μετοχής, προσέχουν τον όρο στον οποίο αναφέρεται αυτή, ώστε να την τοποθετήσουν στην ανάλογη με αυτόν πτώση.
5. Η μετατροπή του ευθέος λόγου (κύριες προτάσεις κρίσεως) σε πλάγιο, με τη μορφή του ειδικού απαρεμφάτου ή της κατηγορηματικής μετοχής, πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από το ρήμα εξάρτησης (αν δηλαδή είναι αρκτικού ή ιστορικού χρόνου).
6. Η απλή οριστική και η δυνητική ευκτική του ευθέως λόγου, στις κύριες προτάσεις κρίσεως, μετατρέπεται στον πλάγιο λόγο **σε ευκτική του πλαγίου λόγου**, **όταν το ρήμα εξάρτησης είναι ιστορικού χρόνου.**

4.3 ΚΟΜΙΚ

Η πρόταση να δημιουργήσουν οι μαθητές ένα δικό τους κόμικ (βλ. παράρτημα 2) και να γράψουν έναν διάλογο στα αρχαία ελληνικά έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο που εξασκεί και άλλες δεξιότητες των μαθητών. Άλλωστε, η Δημιουργική Γραφή αποτελεί και μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης. Η ώσμωση μεταξύ δύο διαφορετικών μορφών Τέχνης μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για πειραματισμούς στη δημιουργική γραφή (**Σουλιώτης, 2012**).

5 ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μετά από τη συστηματική αυτή προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει τα βασικά στοιχεία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο του γλωσσικού συστήματος (γραμματική και σύνταξη) όσο και στο επίπεδο του λεξιλογίου. Οι μαθητές εξοικειώνονται με τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, τα επαναλαμβάνουν, σταδιακά τα μαθαίνουν και τα συστηματοποιούν, καθώς κανένα γραμματικο-συντακτικό φαινόμενο δεν εμφανίζεται στις ασκήσεις μια φορά.

Η κατάκτηση του κειμένου και της δομής του λόγου είναι ορατή όπως αποδεικνύεται και από ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές.

Η προσέγγιση της γλώσσας από αυτή την οπτική γωνία δεν προϋποθέτει ότι οι μαθητές γνωρίζουν τα φαινόμενα της γραμματικής και του συντακτικού, καθώς εκείνη την ώρα γίνεται η διδασκαλία τους. Οι μαθητές διερευνούν το κείμενο και σταδιακά ανακαλύπτουν τη γνώση. Είναι άλλωστε σαφής και ευδιάκριτη η δυσλειτουργία της στείρας αποστήθισης και της εκμάθησης κανόνων.

Οι μαθητές συνειδητοποιούν άμεσα φαινόμενα που μέχρι τότε απλώς τα αποστήθιζαν και συνειδητοποιούν το βάθος και τη συσχέτισή τους. Διαπιστώνουν φαινόμενα όπως την άμεση συσχέτιση ειδικού απαρεμφάτου, ειδικής πρότασης και κατηγορηματικής μετοχής. Εμπεδώνουν στην πράξη την έννοια της ταυτοπροσωπίας ή ετεροπροσωπίας, τη λειτουργία της ευκτικής του πλαγίου λόγου. Επιπλέον οι μαθητές διδάσκονται έμμεσα στοιχεία του πλαγίου λόγου. Σε μεταγενέστερη φάση θα μπορέσουν μόνοι τους να ανακαλέσουν αυτή τη γνώση και να οργανώσουν αυτή την κατηγορία πλαγίου λόγου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δάλκου Χρ., (1994[5]), *Συντακτικό της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σε κωμικογραφήματα*, εικονογράφηση Κατσέλης Ν., Δίαυλος, Αθήνα.

Καρακίτσιου Α., (2012), «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;», ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 15/6/2014, *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15, http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf, σ. 1 - 9.

Κιοσσέ Σπ., (2013), "Προς μία 'παιδαγωγική' της δημιουργικής γραφής", *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Δημιουργική Γραφή,* ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 15/6/2014, http://cwconference.web.uowm.gr/index.php/arxiki-selida/10-greek/2013-conference-articles/34-2014-05-14-10-35-51, σ. 1 - 17.

Κωτόπουλου Τρ., (2012[α]), «Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους", υπό δημοσίευση στα *Πρακτικά του Συνεδρίου 'Ζητήματα Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας', Οκτώβριος 2012, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,* ανακτήθηκε στις 15/6/2014 από το διαδίκτυο, http://omilosglossas.wordpress.com/category/5-κωτόπουλος-τριαντάφυλλος, σ. 1-19.

Κωτόπουλου Τρ., (2012[β]), "Η νομιμοποίηση της Δημιουργικής Γραφής", ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 15/6/2014, *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15, http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf, σ. 1 - 14.

Ματσαγγούρα Η., (1998), *Θεωρία της διδασκαλίας,* Gutenberg, Αθήνα.

Μαυροπούλου Ε., (2012), *Ἡ ἐπίδραση γνώσης τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γλώσσης στὴν ψυχοδιανοητικὴ ἀνάπτυξη τῶν παιδιῶν τῆς Πρωτοβάθμιας Ἐκπαίδευσης,* Διδακτορικὴ Διατριβή, Αθήνα.

Μηλλιώρη Π., (2010), *Δημιουργική γραφή για μελλοντικούς ομοτέχνους,* Ψυχογιός, Αθήνα.

Μουμτζάκη Α., (2007), *Συντακτικό της αρχαίας ελληνικής, Α΄, Β΄, Γ΄ Γενικού Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Μπαχαράκη Μιχ., (2010), *Συνειρμικό και λειτουργικό συντακτικό της αρχαίας ελληνικής*, τ. 1-2, Μπαχαράκης, Θεσσαλονίκη.

Ξανθούλη Γ., (2004), *Το μενού των φαντασμάτων*, Σειρά: Η κουζίνα του συγγραφέα, Πατάκης, Αθήνα.

Οδηγίες διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο.

Οικονόμου Μιχ., *Γραμματική της αρχαίας ελληνικής, γυμνασίου - λυκείου*, (συντομευμένη μορφή του έργου του Μιχ. Οικονόμου, *Γραμματική της αρχαίας ελληνικής,* Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Ίδρυμα Μανόλης Τριανταφυλλίδης, Θεσσαλονίκη 1971), ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Σουλιώτη Μ., (2012), *Δημιουργική γραφή: Οδηγίες πλεύσεως*, (βιβλίο εκπαιδευτικού), Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Λευκωσία.

Σταματάκου Ι., (2006), *Ιστορική γραμματική της αρχαίας ελληνικής κατά τα πορίσματα της συγκριτικής γλωσσολογίας*, Δεδεμάδης, Αθήνα.

Τσακαλώτου Ε., (1972), *Ελληνολατινικόν Λεξικόν*, Δαρέμας, Αθήνα.
Ψηφιακό σχολείο digitalschool-admin.minedu.gov.gr)
Chekhov A., (2007), *Η τέχνη της γραφής, Συμβουλές σε ένα νέο συγγραφέα*, Ανθολόγηση: Μπρουνέλλο Π., μτφρ. Ντινόπουλος Β., Πατάκης, Αθήνα.
Highsmith P., (2012), *Πώς να γράψετε ένα μυθιστόρημα αγωνίας (και δράσης),* μτφρ. Βασιλάκου Α., Πατάκης, Αθήνα.
Kennedy G.A., (2004), *Ιστορία της κλασικής ρητορικής*, μτφρ. Νικολούδης Ν., επιμ. Αναστασίου Ι., Παπαδήμας, Αθήνα.
King St., (2006), *Περί Συγγραφής, Το χρονικό μιας τέχνης*, μτφρ. Μακρόπουλος Μ., Bell.
LSJ[9]: Liddell - Scott - Jones, *Greek - English Lexicon*, Oxford 1940[9] (για δικανικούς όρους).
Mailer N., (2004), *Η Μάγισσα Τέχνη*, μτφρ. Διονυσοπούλου Ι., Καστανιώτης, Αθήνα.
Quenau R., (1984), *Ασκήσεις ύφους*, μτφρ. Κυριακίδης Α., Ύψιλον, Αθήνα.
Rodari G., (2003), *Γραμματική της Φαντασίας, Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, μτφρ. Κασαπίδης Γ., Μεταίχμιο, Αθήνα.
Romilly de J., (2013), *Τι πιστεύω*, μτφρ. Τριανταφύλλου Σ., Πατάκης, Αθήνα.
Vane de A., (1997), *Efficacy of Latin Studies in the Information Age*, Valdosta, GA.
Vargas Liosa M., (2001), *Επιστολές σ' ένα νέο συγγραφέα*, μτφρ. Μπονάτσου Μ., Καστανιώτης, Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

φησὶ γὰρ ὁ κατήγορος οὐ δικαίως με λαμβάνειν τὸ παρὰ τῆς πόλεως ἀργύριον· καὶ γὰρ τῷ σώματι δύνασθαι καὶ οὐκ εἶναι τῶν ἀδυνάτων, καὶ τέχνην ἐπίστασθαι τοιαύτην ὥστε καὶ ἄνευ τοῦ διδομένου τούτου ζῆν. [5] καὶ τεκμηρίοις χρῆται τῆς μὲν τοῦ σώματος ῥώμης, ὅτι ἐπὶ τοὺς ἵππους ἀναβαίνω, τῆς δ' ἐν τῇ τέχνῃ εὐπορίας, ὅτι δύναμαι συνεῖναι δυναμένοις ἀνθρώποις ἀναλίσκειν. τὴν μὲν οὖν ἐκ τῆς τέχνης εὐπορίαν καὶ τὸν ἄλλον τὸν ἐμὸν βίον, οἷος τυγχάνει, πάντας ὑμᾶς οἴομαι γιγνώσκειν·[6] ὅμως δὲ κἀγὼ διὰ βραχέων ἐρῶ. ἐμοὶ γὰρ ὁ μὲν πατὴρ κατέλιπεν οὐδέν, τὴν δὲ μητέρα τελευτήσασαν πέπαυμαι τρέφων τρίτον ἔτος τουτί, παῖδες δέ μοι οὔπω εἰσὶν οἵ με θεραπεύσουσι. τέχνην δὲ κέκτημαι βραχέα δυναμένην ὠφελεῖν, ἣν αὐτὸς μὲν ἤδη χαλεπῶς ἐργάζομαι, τὸν διαδεξόμενον δ' αὐτὴν οὔπω δύναμαι κτήσασθαι. πρόσοδος δέ μοι οὐκ ἔστιν ἄλλη πλὴν ταύτης, ἣν ἐὰν ἀφέλησθέ με, κινδυνεύσαιμ' ἂν ὑπὸ τῇ δυσχερεστάτῃ γενέσθαι τύχῃ.

(Λυσίας, Υπέρ αδυνάτου 4-6)

Ο **Υπέρ Αδυνάτου** είναι ένας ρητορικός δικανικός λόγος του Λυσία που γράφτηκε μετά την πτώση των Τριάκοντα Τυράννων (403 π.Χ.) και εκφωνήθηκε στη Βουλή των Αθηναίων από έναν ανάπηρο πολίτη (αδύνατο) που αγωνίζεται μέσα στην αίθουσα του δικαστηρίου να υπερασπιστεί το δικαίωμά του για συνταξιοδότηση, δικαίωμα που το είχε καταγγείλει ένας συμπολίτης του γιατί το αμφισβητούσε και γιατί τον θεωρούσε ικανό προς εργασία.

Ας πάρουμε όμως τα πράγματα από την αρχή…..

1. Πού στηρίζει την επιχειρηματολογία του ο κατήγορος; Ποιες αποδείξεις έχει;

Ὁ κατήγορος εἶπε
1. ὅτι οὗτος οὐ δικαίως λαμβάνοι τὸ παρὰ τῆς πόλεως ἀργύριον
2. ὅτι οὗτος τῷ σώματι δύναιτο
3. ὅτι οὗτος οὐκ εἴη τῶν ἀδυνάτων
4. ὅτι τέχνην ἐπίσταιτο τοιαύτην ὥστε καὶ ἄνευ τοῦ διδομένου τούτου ζῆν



Ὁ κατήγορος ἔφησε
1. τοῦτον οὐ δικαίως λαμβάνειν
2. τῷ σώματι τοῦτον δύνασθαι καὶ οὐκ εἶναι …
3. τέχνην ἐπίστασθαι τοῦτον

Ὁ κατήγορος ἐχρήσατο τεκμηρίοις:

1. τῆς τοῦ σώματος ῥώμης, ὅτι …ἀναβαίνοι
2. τῆς εὐπορίας, ὅτι δύναιτο



2. Όμως, πριν φθάσουν οι δύο άντρες στο δικαστήριο, ο κατήγορος έπρεπε να συντάξει το κατηγορητήριο. Τι πιστεύετε ότι έγραφε στο κείμενό του;



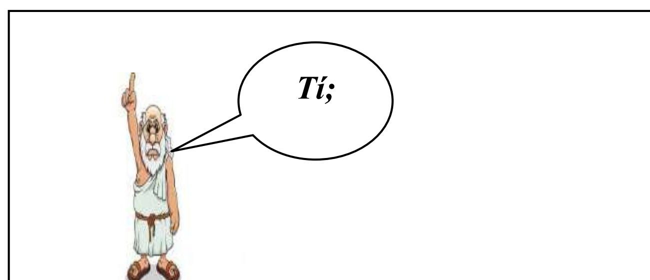
Ἐγὼ κατηγορῶ τοῦ ἀδυνάτου ὅτι οὐ δικαίως λαμβάνει τὸ παρὰ τῆς πόλεως ἀργύριον καὶ ὅτι οὗτος τῷ σώματι δύναται καὶ οὐκ ἐστὶ τῶν ἀδυνάτων καὶ τέχνην ἐπίσταται

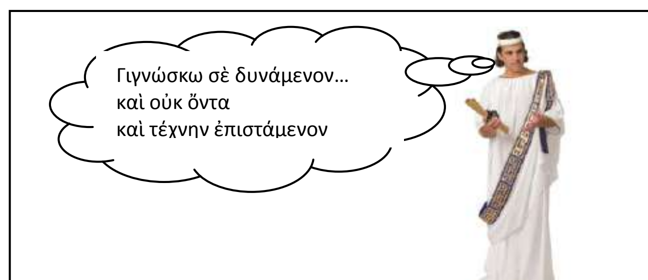
Χρῶμαι τεκμηρίοις ὅτι ἀναβαίνει … ὅτι δύναται

3. Επειδή όμως το «κουτσομπολιό» ήταν της μόδας και στην αρχαιότητα, κάποιος Αθηναίος πολίτης πληροφορεί το «σακάτη» για τα σχέδια του κατηγόρου. Τότε ο «σακάτης» αποφασίζει να πάει να τον βρει …. Πώς πιστεύετε ότι εξελίχθηκε ο διάλογος;













4. Ο κατήγορος δεν αλλάζει γνώμη τελικά….. Έτσι οι δύο άντρες θα πρέπει να αναμετρηθούν στο δικαστήριο. Ο «σακάτης» όμως πρέπει να πείσει το δικαστήριο ότι δεν έχει άλλα έσοδα. Πού θα στηρίξει την επιχειρηματολογία του;

Ὁ ἀδύνατος λέξει τὸν πατέρα τούτῳ καταλιπεῖν οὐδὲν,
τὴν μητέρα τελευτήσασαν πεπαῦσθαι τρέφων παῖδες
τούτῳ οὔπω εἶναι, οἳ τοῦτον τέχνην δὲ κεκτῆσθαι,
ἐργάζεται δύνασθαι … πρόσοδος τούτῳ οὐκ εἶναι ἣν
κινυνεύσαι ἄν

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 (ΚΟΜΙΚ)



ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΑΠΕΙΡΟΣΤΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΧΡΙ ΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ. ΜΥΘΟΣ Ή ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ;

Βιργινία Α. ΣΤΕΡΓΙΟΥ
Διδάκτωρ του Τμήματος των Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών
Επιστημονικός Συνεργάτης (407/80) του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών,
πρώην Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΜΕΑ UNESCO.

ΠΕΡΊΛΗΨΗ

Η εξέλιξη της μαθηματικής επιστήμης συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη της οικονομίας, του πολιτισμού, της φιλοσοφίας, της αστρονομίας, της βιολογίας, της ιατρικής, της τεχνολογίας κλπ. και έδωσε ερεθίσματα για την αξιοποίηση απεριόριστων ιδεών στους ποικίλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας από μια τεράστια συλλογή πληροφοριών για την καλυτέρευση των συνθηκών ζωής και την επίτευξη της ευημερίας. Μέσα από τη μελέτη της Ιστορίας των Μαθηματικών διαφαίνεται η ανάπτυξη και η εξέλιξη του μαθηματικού οικοδομήματος του Απειροστικού Λογισμού αλλά αναδύονται ταυτόχρονα και οι διαφωνίες και οι αντιπαραθέσεις σχετικά με τις διφορούμενες έννοιες του άπειρα μεγάλου, του άπειρα μικρού και των σχετικά με αυτό επ' άπειρον διαδικασιών, που όμως αποτελεί τη δημιουργικότερη ίσως και τη συναρπαστικότερη σύνθεση της μαθηματικής επιστήμης.

Στην εργασία αυτή επιχειρείται μια ερμηνευτικού χαρακτήρα σύντομη διαδρομή της έννοιας του απειροστού από την Ελληνική Αρχαιότητα μέχρι τη σύγχρονη εποχή, της έννοιας που αμφισβητήθηκε πολύ, αλλά που συνέβαλε στη διαμόρφωση της αντίληψης εννοιών της Γεωμετρίας και της Κλασσικής Μαθηματικής Ανάλυσης. Από την πορεία εξέλιξης των μαθηματικών, διαφαίνεται η συμβολή της ιστορικής ανάλυσης στην ανάπτυξη σύγχρονης διδακτικής προοπτικής νέων διδακτικών μεθόδων, που είναι και η αφετηρία για μια φιλόδοξη εφαρμογή των μαθηματικών και της ιστορίας τους στη σύγχρονη πραγματικότητα.

INTERPRETATIVE APPROACH OF THE CONCEPT OF INFINITESIMAL FROM THE GREEK ANTIQUITY TO OUR ERA. THE MODULATION OF THE PERCEPTIONS THROUGH DEEP STUDY OF HISTORY, COULD BE TAKEN AS A MYTH OR AS REALITY?

ABSTRACT

The development of mathematical science contributed significantly in the growth of economy, philosophy, astronomy, biology, medicine, technology, etc, and gave an impulse of evolvement of ideas from a vast area of multiple fields of human activities in order to ameliorate conditions of life and achieve prosperity.

The records from the deep study of the History of Mathematics reflect the development and the evolution of the mathematical construction of Infinitesimal Calculus, while simultaneously arguments and contradictions which appeared, with respect to the concepts of infinitely great, infinitely small and infinitesimal processes, possibly reflect to the most fascinated and productive structure of the mathematical science.

This work aims at a brief interpretation of the notion of infinitely small quantities from Greek Antiquity to our era. The concept of infinitesimal was harshly criticized and characterized as incorrect notion by many mathematicians, but scientists continued to use infinitesimals in order to produce correct results. Therefore, infinitesimal concept played an essential role in the development of Geometry and Calculus. The study of the historical evolution and interpretation of the concept of infinitesimal leads to the construction of a framework of interpretation into potential modern didactical material and inducts feasible, the perspective of an ambitious implementation of mathematics and their history to our contemporary reality.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μελέτη ιστορικών στοιχείων και η ανάλυση των ιστορικών ιδιαιτεροτήτων αποτελεί το βασικό άξονα στις κοινωνικές επιστήμες και έναν από τους κύριους μοχλούς ανάπτυξης του πολιτισμού. Παράλληλα, η ανάπτυξη και η αναδόμηση της οικονομίας δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χωρίς την επαρκή γνώση της ιστορίας. Η προσπάθεια εξερεύνησης των διαφορετικών πτυχών της ιστορίας μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο αντίληψης των ιδιαίτερων πλευρών της πραγματικότητας και να συμβάλει αποτελεσματικά στο να αποτρέπονται και να μην επαναλαμβάνονται λάθη του παρελθόντος. Η οικονομική κρίση που απειλεί σε κατάρρευση ολόκληρη τη Ευρώπη και που χτυπά ανελέητα τη χώρα μας είναι μια απόδειξη αυτού του ισχυρισμού. Μήπως λοιπόν η "οικονομία" παρέβλεψε την ιστορία;

Το 1946 στην πρώτη συνεδρίαση των κρατών μελών της UNESCO, του Διεθνούς Οργανισμού για την Εκπαίδευση, τις Επιστήμες και τον Πολιτισμό, συμφωνήθηκε ότι μέρος της εκπαιδευτικής, επιστημονικής και πολιτιστικής αποστολής των Ηνωμένων Εθνών ήταν να θέσει τα θεμέλια για μια συλλογική μνήμη της ανθρωπότητας, όπως αυτή διαδόθηκε στον κόσμο και εκφράζει τον κάθε πολιτισμό. Η Επιστημονική Επιτροπή αποφάσισε τη σύνταξη της ιστορίας της επιστημονικής και πολιτιστικής ανάπτυξης της ανθρωπότητας στην προσπάθεια ερμηνείας, αξιοποίησης και επιστημονικής αναδημιουργίας των διαφορετικών και σημαντικότερων συλλογικών σταδίων της ανθρώπινης εξέλιξης. Στην εξέλιξη και ανάπτυξη του πολιτισμού, της φιλοσοφίας, της αστρονομίας, της βιολογίας, της ιατρικής, της τεχνολογίας, της οικονομίας συνέβαλε ουσιαστικά η μαθηματική επιστήμη, μέσω της οποίας επιτεύχθηκε η αξιοποίηση των ποικίλων ιδεών που αναδύθηκαν σε πλείστους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, για την καλυτέρευση των συνθηκών ζωής και την επίτευξη ευημερίας.

Μέσα από τη μελέτη της Ιστορίας των Μαθηματικών διαφαίνεται η ανάπτυξη και η εξέλιξη του μαθηματικού οικοδομήματος του Απειροστικού Λογισμού, με έντονες διαφωνίες και αντιπαραθέσεις κυρίως γύρω από τις διφορούμενες έννοιες του άπειρα μεγάλου, του άπειρα μικρού και των σχετικά με αυτό επ' άπειρον διαδικασιών, που όμως αποτελεί τη συναρπαστικότερη, ίσως και τη δημιουργικότερη σύνθεση της μαθηματικής επιστήμης.

Στην εργασία αυτή επιχειρείται μια ερμηνευτικού χαρακτήρα σύντομη διαδρομή της έννοιας του απειροστού από την Ελληνική Αρχαιότητα μέχρι τη σύγχρονη εποχή κατά την οποία διαπιστώνεται η συμβολή της ιστορικής ανάλυσης στην ανάπτυξη σύγχρονης διδακτικής προοπτικής νέων διδακτικών μεθόδων που είναι και η αφετηρία για μια φιλόδοξη εφαρμογή των μαθηματικών και της ιστορίας τους στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ «ΑΠΕΙΡΑ ΜΙΚΡΟΥ» ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑ

Η προσπάθεια και ταυτόχρονα η ελπίδα των Πυθαγορείων να συνδέσουν απευθείας τα μεγέθη με τους αριθμούς απέτυχε και μπορεί να θεωρηθεί ότι μια από τις δυσκολίες ήταν τα απειροστά μεγέθη και οι σχετικές με αυτά επ' άπειρον διαδικασίες[1]. Μια «ελάχιστη»

---

1 Είναι γνωστό ότι ενώ οι Πυθαγόρειοι ήταν πανευτυχείς για την ύπαρξη των ρητών λόγων, ήταν αδύνατο γι' αυτούς να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τους αρρήτους και ιδιαίτερα σε γεωμετρικούς όρους με λόγους ασύμμετρων μεγεθών. Υπήρξε όμως εποχή, κατά πάσα πιθανότητα γύρω στον πέμπτο αιώνα π.Χ, όταν ο Αρχαίος Ελληνικός Μαθηματικός κόσμος συμβιβάστηκε με την επίμονη αντίληψη ότι η χρήση των ακεραίων καθώς και των λόγων τους ήταν αδύνατο να επιτύχουν τον υπολογισμό μερικών θεμελιωδών στοιχείων απλών γεωμετρικών σχημάτων. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα

μονάδα μήκους, που θα χωρούσε ταυτόχρονα στη διαγώνιο και στην πλευρά ενός τετραγώνου, λαμβανόμενη ***άπειρες*** φορές, θα μπορούσε να υπάρξει μόνο σαν ένα απειροστό!

Οι Ίωνες Στοχαστές τον 6^{ος} π.Χ αι. προκειμένου να εξηγήσουν το φαινόμενο της μεταβολής και πολλαπλότητας του κόσμου, θεώρησαν τον κόσμο ως μια αρχή η οποία διασπάστηκε σε πολλά μέρη. Η πρώτη έννοια του αδιαίρετου όντος, αλλά και της έννοιας του απείρου διαφαίνεται στον Παρμενίδη. Το ***ον*** είναι ένα, αδιαίρετο, συνεχές, ομοιογενές, δεν έχει αρχή και τέλος και αποτελείται από το ***είναι.*** Η βασική αρχή της Ατομικής Θεωρίας είναι η ύπαρξη των *α-τόμων*, τα οποία διατηρώντας τις ιδιότητες της Παρμενίδειας οντολογίας, θεωρούνται τα έσχατα δομικά υλικά όλων των φυσικών πραγμάτων. Εκτός του Εμπεδοκλή και του Αναξαγόρα, οι Ατομικοί φιλόσοφοι επίσης προσπάθησαν να τροποποιήσουν την Παρμενίδεια λογική, χωρίς όμως να ξεφύγουν από την βασική αρχή της, πως οτιδήποτε προϋπάρχει δεν έχει γένεση και φθορά (Δημόκριτος, *Μαθηματικά–Φυσικές Επιστήμες, Αστρονομία-Κοσμολογία Της Ατομικής Θεωρίας*., σελ.13.,εκδ. Ζήτρος., 2004).

Για τον Αναξαγόρα η ύλη έχει συνθετικό χαρακτήρα και αποτελείται από απείρως διαιρετά στοιχεία τα οποία θεωρεί ότι προϋπήρχαν (Δημόκριτος., *Μαθηματικά –Φυσικές Επιστήμες, Αστρονομία-Κοσμολογία Της Ατομικής Θεωρίας.*, πρόλογος Θεόπης Παρισάκη, σελ. 12-13 .,εκδ. Ζήτρος., Θεσ/κη 2004).

Ο Δημόκριτος θεωρεί ότι τα πρωταρχικά στοιχεία, τα οποία ονομάζει *«άτομα»*, είναι *άπειρα* στο πλήθος και ***αδιαίρετα*** στο μέγεθος. (DK 67 A 49) Σιμπλ., *Εις τα Φυσικά I84bI5, .. «Οι οπαδοί του Λεύκιππου και του Δημόκριτου αποκαλούν τα ελάχιστα πρώτα σώματα* ***άτομα…***» (*Δημόκριτος, Μαθηματικά –Φυσικές Επιστήμες, Αστρονομία-Κοσμολογία Της Ατομικής Θεωρίας.*, σελ. 111.,εκδ. Ζήτρος., μετάφραση του Σταύρου Γκιργκένη., Θεσ/κη 2004).

Ο Επίκουρος ισχυρίστηκε ότι τα πρωταρχικά στοιχεία ονομάζονται αδιαίρετα, άτομα, ναστά εξαιτίας της απάθειάς τους. Ο Λεύκιππος και ο Δημόκριτος, θεωρούσαν ότι τα πρώτα στοιχεία ονομάζονται έτσι, επειδή είναι πάρα πολύ μικρά και, δεν μπορούν να υποστούν τομή και διαίρεση». Ο Ξενοκράτης και ο Διόδωρος έδωσαν το χαρακτηρισμό α-μερή (δεν έχουν μέρη) στα ελάχιστα σώματα. Όμως η ύπαρξη ή μη, *ατόμων* και *α-μερών*, όπως και η αντίθετη άποψη για τη δυνατότητα της επ' άπειρον διαίρεσης της ύλης φαίνεται ότι βρέθηκε στο κέντρο του προβληματισμού της εποχής, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο απόσπασμα *Περί γενέσεως και φθοράς* (3I6aI3) του Αριστοτέλη (ο.π. σελ. 91-97).

Ο Αριστοτέλης δεν αποδέχεται την έννοια των αδιαιρέτων ποσοτήτων, όπως αναφέρεται στο Δημόκριτο, ενώ διακρίνει αντίθετα δύο είδη απείρου: το «*εν δυνάμει*» άπειρο και το «*ενεστωτικό*» άπειρο. Για «*τον αριθμό κατά την κατεύθυνση του ελαχίστου υπάρχει ένα πέρας, προς την κατεύθυνση όμως της αύξησης ο αριθμός κάθε φορά ξεπερνά οποιοδήποτε πλήθος» (Φυσικής Ακροάσεως Γ΄)*. Ο Αριστοτέλης άσκησε σφοδρή κριτική στις απόψεις των Ατομικών και του Επίκουρου σχετικά με την ύπαρξη των ***α-μερών*** αφού η ύπαρξή τους παρεμποδίζει την επ' άπειρο διαίρεση. Ενώ οι απόψεις του Αριστοτέλη για τη φύση του *συνεχούς* έτυχαν την γενική αποδοχή των μαθηματικών φιλοσόφων του 13ου και 14ου αιώνα. Η διαδικασία της διαίρεσης για τον Αριστοτέλη, είναι μια συνεχιζόμενη χωρίς τέλος διαδικασία και στην εξέλιξή της δεν υπάρχει κανένα στάδιο από το οποίο αυτή η διαδικασία να μην προχωρεί ακόμη περισσότερο. Μελετώντας το έργο του Αριστοτέλη, θα μπορούσαμε

είναι η διαγώνιος του τετραγώνου σε σχέση με την πλευρά του, αφού δεν υπήρχε κοινή μονάδα μέτρησης η οποία θα μπορούσε να εκφράζει το ένα τμήμα με όρους του άλλου. Με όρους της (μη-Συμβατικής) Μαθηματικής Ανάλυσης ένα ευθύγραμμο τμήμα που θα χωρούσε ταυτόχρονα στη διαγώνιο και στην πλευρά ενός τετραγώνου, λαμβανόμενο «άπειρες φορές», θα μπορούσε να υπάρξει μόνο σαν ένα *απειροστό*! Πράγματι, σύμφωνα με τον Ε.Σταμάτη, οι πλευρικοί και διαμετρικοί αριθμοί, των οποίων ο λόγος τείνει προς τον άρρητο αριθμό (ρίζα του 2) και οι οποίοι στον Νεοπυθαγόρειο φιλόσοφο Θέωνα τον Σμυρναίο, ορίζονται ως αναδρομικές ακολουθίες με πρώτους όρους $α_1=δ_1=1$. Ο Ε.Σταμάτης, ερμηνεύει αυτή την κατασκευή ως εξής (Ευκλείδου Στοιχεία, Βιβλία V-IX Εισαγωγή, σελ. 8-9): *«Κατά τον Θέωνα τον Σμυρναίον,* (Θέων Σμυρν.42-45, E.Hiller, Leipzig, 1878) *οι πλευρικοί και διαμετρικοί αριθμοί σχηματίζονται ως εξής*: *θεωρούμεν τετράγωνον, του οποίου η πλευρά ισούται προς την μονάδα και η διάμετρος (διαγώνιος) επίσης.*(Ακοκουθεί σημείωση Ε.Σταμάτη). *Τούτο εις την Μαθηματικήν Ανάλυσιν λέγεται: θεωρούμεν τετράγωνον απειροελαχίστως μικρόν.)(…)».*

να σημειώσουμε ότι: 1) ***δεν υπάρχουν αδιαίρετα μεγέθη*** και 2) ***ο αριθμός μπορεί να αυξηθεί χωρίς όριο.***

Αντίθετα, ο Αριστοτέλης θεωρεί τη γεωμετρία πρότυπο για όλες τις επιστήμες καθότι η γεωμετρία, σύμφωνα με τον ίδιο είναι σε θέση να αποδείξει τα συμπεράσματά της. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο Αριστοτέλης επινόησε την ίδια την ιδέα της επιστήμης, θεωρώντας ότι κάθε επιστήμη μελετά διαφορετικά αντικείμενα, αλλά όλες οι επιστήμες έχουν την ίδια δομή, μεθοδολογία και υπηρετούν μια κοινή αρχή- την επιστημονική αλήθεια, η οποία όμως δεν μπορεί εμπεριέχεται στην έννοια του άπειρα μικρού.

Ο Ευκλείδης, στα «Στοιχεία», αναφέρεται σ' ένα είδος μη-συμβατικής γωνίας, που ήταν γνωστή ως κερατοειδής γωνία, η οποία σχηματίζεται από καμπύλες γραμμές ή από μια ευθεία και μια καμπύλη. Σύμφωνα με τον Thomas Heath παρόλο που ο Ευκλείδης δεν χρησιμοποιεί τον όρο «κερατοειδής γωνία», αυτό το όνομα χρησιμοποιείται από τον Πρόκλο σαν ένας όρος ήδη γνωστός (Heath, T.L. *The 13 Books of Euclid's, proposition III.16.* Εκδ..,Dover, 1963. τόμος 2ος ,σελ., 41). Ο Ευκλείδης αποδεικνύει ότι κάθε κερατοειδής γωνία είναι μικρότερη από κάθε συμβατική γωνία. (ο.π. σελ.38). Ο ισχυρισμός αυτός οδηγεί στη θεώρηση της ***κερατοειδούς γωνίας*** ως ενός γεωμετρικού απειροστού, άποψη την οποία φαίνεται ότι ο Ευκλείδης αποδέχεται μεν, αλλά αν λάβει κανείς υπόψη του ότι για τον ίδιο το ***γεωμετρικό σημείο έχει θέση και όχι διαστάσεις***, έμμεσα αποκλείει την ύπαρξη και χρήση τέτοιων ποσοτήτων από γεωμετρικά θέματα (Κ.Δρόσος «Εισαγωγή στη Μαθηματική Σκέψη».,τομ.1ος: Μαθηματικές Περιηγήσεις., σελ. 243, Πάτρα 1999).

Ο Πρόκλος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, χρησιμοποιεί τον όρο 'κερατοειδής γωνία' (horn-like ή cornicular angle) και κάνει μια μεγάλη και πολύπλοκη ταξινόμηση των επιπέδων και των στερεών γωνιών. (*The Philosophical and Mathematical Commentaries of Proclus*, 2 vols. (μετάφραση Taylor, T.), London, 1788, I, σελ., 144-145., Αναφέρεται από την Margaret E.Baron στο: *The Origins Of The Infinitesimal Calculus*.,κεφ. 1ο, σελ.53., εκδ. Dover 1969).

Ο Εύδοξος (407-354 π.Χ) εισάγει την «***μέθοδο της εξάντλησης»*** με σκοπό να εξομαλύνει τα προβλήματα που δημιούργησε η χρήση των απειροστών στη Γεωμετρία. Στην ουσία ο Εύδοξος προσπάθησε να εξοβελίσει τα απειροστά από τη Γεωμετρία με μια αυστηρότερη προσέγγιση.

Ο Αρχιμήδης χρησιμοποιεί εκτενώς την πρόταση του Ευδόξου, ότι δηλαδή δύο ομοειδή μεγέθη έχουν λόγο και χαρακτηρίζει πρόταση αυτή ως *αξίωμα*, ενώ κατά τα άλλα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια «μετρική» έκφραση της αντίληψης του Ευκλείδη ότι ***κάθε σημείο έχει θέση αλλά όχι διάσταση***. Τελικά η πρόταση αυτή αποδόθηκε στον Εύδοξο αλλά είναι σήμερα γνωστή ως ***αξίωμα Ευδόξου-Αρχιμήδη***. Ερμηνεύοντας την Αρχιμήδεια ιδιότητα, αν θεωρήσουμε δύο οποιαδήποτε ευθύγραμμα τμήματα και πάρουμε το μικρότερο από αυτά πεπερασμένες το πλήθος φορές, τότε μπορούμε να κατασκευάσουμε ένα διάστημα το οποίο να ξεπερνάει το μεγαλύτερο σε μήκος τμήμα. Ο Αρχιμήδης, ασχολήθηκε με την έννοια των απειροστών, χρησιμοποιώντας την αποδεικτική μέθοδο της εξάντλησης, απέφευγε όμως να χρησιμοποιήσει «επίσημα» την έννοια του απείρως μεγάλου και του απειροστού. Η Αρχιμήδεια ιδιότητα στα σύγχρονα Μαθηματικά προσδιορίζει την δομή της πραγματικής ευθείας του $\mathbb{R}$.

Στην ιστοριογραφία των επιστημών παρατηρείται ότι οι τρόποι προσέγγισης των πρώτων μελετητών σε αρκετά θέματα, παραμένουν συχνά ως η βάση πάνω στην οποία εργάστηκαν και όλοι οι επόμενοι ερευνητές και επιστήμονες. Η επιλογή ανάγνωσης των ιστορικών πηγών παραμένει πολλές φορές εγκλωβισμένη στα ερωτήματα και στις προκλήσεις που τέθηκαν από τους πρώτους μελετητές και επομένως κατά κάποιον τρόπο φαίνεται να οριοθετούνται οι μέθοδοι και το ερμηνευτικό περίγραμμα βάσει του οποίου επιχειρούνται σήμερα νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Παράδειγμα αυτού του ισχυρισμού μπορεί να θεωρηθούν οι μελέτες για τον Αρίσταρχο το Σάμιο (3ο αι. π.Χ.) σχετικά με τη θεωρία του ηλιοκεντρισμού, τόσο στην ελληνική, όσο και στην ξένη βιβλιογραφία. (T.H. Martin: *Mémoires sur I' histoire des hypothèses astronomiques chez les Grecs et les Romains.* Mémoires de l'Académie des Inscriptions et des Belles-Lettres, t. XXX, 2e partie. 1881 P. Tannery: *Recherches sur l'histoire de l'Astronomie ancienne.* Mémoires de la Societe des sciences physiques et naturelles de Bordeaux, 4e série, t I, 1893· J.V. Schiaparelli: *Origine del sislema planetario eliocenlrico presso i Greci.* Mcmorie del R.

Inslituto Lombardo di Scienze e I.ettere. Classe di Scienze matematiche e naturali), t. XVIII, 1898' *J.L.E. Dreyer*: *A History of Astronomy from Thales to Kepler*. Νέα Υόρκη, Dover, 1953. (Πρώτη έκδοση, με τον τίτλο *History of the Planetary Systems from Thales to Kepler*, I906) T.I.. Heath: *Aristarchus of Samos, the Ancient Copernicus*. Νέα Υόρκη, Dover, 1981. (Πρώτη έκδοση. 1913).

Η μελέτη του Αρίσταρχου, θεωρήθηκε ως ένα ζήτημα παρεξηγημένης για την εποχή της θεωρίας, που όμως επρόκειτο να επανεμφανιστεί και να θριαμβεύσει πολλές εκατονταετίες αργότερα. Η αναφορά του Κοπέρνικου στο έργο του Αρίσταρχου ήταν η αρχή για συστηματική μελέτη του ιστοριογραφικού πλαισίου από τους επόμενους ιστορικούς μελετητές και υπάρχει εκτενής αναφορά γι αυτό στο έργο του Heath. Επιπλέον, ένα νέο ερμηνευτικό πλαίσιο οδηγεί στην ανάγκη μιας νέας συστηματικής ανάγνωσης των σχετικών θεμάτων των πηγών των πρώτων ελληνιστικών χρόνων, περίοδος η οποία χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση και ανάπτυξη μιας νέας κουλτούρας στη διατύπωση μαθηματικών θεωριών.

Ο Bonaventura Cavalieri (1598-1647)**,** μαθητής του Galileo, εισήγαγε την ιδέα και τη μέθοδο των *αδιαιρέτων* ποσοτήτων, και παρόλο που δεν διευκρινίζει τι ακριβώς εννοεί με την έννοια *«**αδιαίρετο**»* σε κανένα σημείο της εργασίας του (***Stereometria doliorum***), βάζει τη βάση για τη Γεωμετρική αποδεικτική μέθοδο στην Ανάλυση. Θεωρεί ότι κάθε γεωμετρικό μέγεθος μπορεί να διαιρείται σε άπειρα το πλήθος γεωμετρικά μεγέθη που μπορούν να αποτελούν κάθε ζητούμενο λόγο και τα οποία είναι οι αδιαίρετες ποσότητες (Victor J.Katz., "*A History of Mathematics"*, δεύτερη έκδοση., κεφ. 12, σελ. 477-478).

Ο Giles Persone de Roberval (1602- 1675), ασπάζεται τη μέθοδο των αδιαιρέτων του Cavalieri, και παρόλο που η δική του άποψη για τα αδιαίρετα διαφέρει ριζικά από την προηγούμενη παράδοση, διαφαίνεται ότι οι προτάσεις «*προοιωνίζουν*» τον Ολοκληρωτικό Λογισμό, μερικές δε εκ των προτάσεων αυτών είναι παρόμοιες αλλά σε νόημα σαφώς διαφορετικές. Είναι δύσκολο να προσδιορίσει κανείς την έκταση της επιρροής της δουλειάς του Roberval στους μαθηματικούς της εποχής του, αφού το έργο του *Traité des Indivisibles* δεν δημοσιεύτηκε πριν το 1663, οπότε πλέον ο Απειροστικός Λογισμός είχε αρχίσει να αναπτύσσεται. Είχε όμως χωρίς αμφιβολία ισχυρή επίδραση πάνω στον Blaise Pascal του οποίου ο πατέρας ήταν στενός φίλος του Roberval (Walker, *A Study of the " Traite des Indivisibles" of Roberval* , p.16 .Αναφέρεται στο βιβλίο του Carl B.Boyer, "*The History of the Calculus and its conceptual Development"*, εκδόσεις Dover, σελ. 128-141).

Ο Blaise Pascal (1623-1662) δέχτηκε την επίδραση των εργασιών του Roberval, επέδειξε αξιοσημείωτη κλίση στον τομέα της Υδροστατικής και ασχολήθηκε με την Θεολογία. Στις μαθηματικές του εργασίες προσπάθησε να συγκρίνει τα αδιαίρετα της γεωμετρίας με το μηδέν της αριθμητικής, αλλά στις μετέπειτα αριθμητικές αποδείξεις του αποφεύγει συστηματικά να χρησιμοποιήσει τις άπειρα μικρές ποσότητες, θεωρεί όμως ότι οι έννοιες του άπειρα μικρού και του άπειρα μεγάλου σχετίζονται μεταξύ τους. (Carl B.Boyer,"*The History of the Calculus and its conceptual Development"*, εκδόσεις Dover, σελ.150.),(J.Chevarier., *Blaise Pascal*., *Η Τέχνη της Πειθούς.,* μετάφραση Δ. Κουτσουρή., επιστημ. επιμέλεια Τ.Μηχαηλίδης., εκδ., Ροές , 2005., σελ. 37-42). Η αντίληψη αυτή επαναλαμβάνεται στις σημερινές αυθόρμητες αντιλήψεις των φοιτητών (Β.Α.Στεργίου, Ph.D thesis., 3^{ο} κεφ. σελ. 305-324).

Ο John Wallis (1616-1703) ακολουθώντας τους *Viete, Descartes, Fermat και Harriot*, έγινε γνωστός γιατί εφήρμοσε την Αριθμητική και την Άλγεβρα στα προβλήματα της Γεωμετρίας και πέτυχε να κάνει μια «άμεση» αριθμητική προσέγγιση της έννοιας των απειροστών ποσοτήτων, η οποία μέθοδος έγινε γνωστή ως *αριθμητικοποίηση της Γεωμετρίας).* Στις *απειροστικές* μεθόδους του, ο Wallis, σύμφωνα με την εργασία του «*Arithmetica Infinitorum*» (αν μπορούμε να τις ονομάσουμε έτσι γιατί ο ίδιος δεν αποδέχτηκε επίσημα την έννοια του απειροστού αφού έλεγε ότι τα απειροστά είναι ένα «τίποτα») εργάστηκε αριθμητικά χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των αδιαιρέτων, όμως διαφορετικά από ότι ο Cavalieri και οι άλλοι μαθηματικοί που ακολουθούσαν την παράδοση των αδιαιρέτων. Για παράδειγμα, ένα δοσμένο μέγεθος παρουσιάζεται σαν αριθμητικός λόγος ο οποίος προέρχεται από σύγκριση με μια μονάδα του ίδιου μεγέθους. Ο Wallis χρησιμοποιεί για πρώτη φορά το σύμβολο του «∞» για το άπειρο, ενώ το «1/∞» χρησιμοποιεί για να

συμβολίσει τα απειροστά ή *non-quanta* όπως τα ονομάζει (Carl B.Boyer,"*The history of the Calculus and its conceptual Development",* εκδόσεις Dover,σελ.169-171).

Ο Isaac Barrow (1630-1677) παρουσιάζει την χρησιμότητα της μαθηματικής γνώσης μέσω της Γεωμετρίας, (ενώ λίγο πριν ο John Wallis (1616-1703) εισήγαγε την χρήση της Άλγεβρας σε Γεωμετρικά θέματα). Στην πραγματικότητα προσπάθησε να αποκλείσει την Άλγεβρα από τα Μαθηματικά και θεωρώντας την Αριθμητική κομμάτι της Γεωμετρίας, δεν θα μπορούσε να οδηγηθεί στην έννοια του ορίου, καθόσον γι' αυτό απαιτείται όχι μόνον η κλασσική αντίληψη της έννοιας του αριθμού, αλλά μια περισσότερο διευρυμένη αντίληψη αυτού. Στις γεωμετρικές αναλύσεις του, ο Barrow χρησιμοποιεί όρους όπως «απείρως λεπτά παραλληλόγραμμα» - τα οποία δεν ορίζονται στην Κλασσική Ανάλυση, ενώ αποκτούν νόημα και παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον στην σύγχρονη περιοχή της λεγόμενης *Συνθετικής Διαφορικής Γεωμετρίας* (βλ. A.Kock, John Bell). Η γεωμετρική μέθοδος του Barrow για την εύρεση και απόδειξη ενός αριθμητικού αποτελέσματος μπορεί να θεωρηθεί πρόδρομος της ιδέας της χρήσης γεωμετρικών μοντέλων στη Μαθηματική Ανάλυση **(**Β.Στεργίου – Τ.Πατρώνης., Γωμετρικά Μοντέλα και Απειροστικός Λογισμός. Από τις «βασικές» Μαθηματικές Έννοιες στις επ' άπειρον Διαδικασίες.**.,** *Οι Αναπαραστάσεις και τα Γεωμετρικά Μοντέλα στη Μάθηση των Μαθηματικών*., εκδ. Γαγάτσης & ά. Λευκωσία 2003).

Ο Isaac Newton (1642-1727) υπήρξε μαθητής του Barrow στο Πανεπιστήμιο του Cambridge και μάλιστα βοήθησε τον δάσκαλό του να προετοιμάσει την δημοσίευση του έργου του *Geometrical Lectures*. Ο Isaac Newton ασχολήθηκε επιτυχώς με την Φυσική αναπτύσσοντας τις βασικές αρχές της Οπτικής και της Μηχανικής. Η μεγαλύτερη όμως συνεισφορά του ήταν στην προσπάθεια της κατανόησης του κόσμου που μας περιβάλλει μέσω της νέας σύνθεσης του Απειροστικού Λογισμού. Η αντίληψη του Newton για την έννοια του αριθμού, μοιάζει περισσότερο με του Wallis παρά του Barrow, δηλαδή ο Newton δεν θεωρεί τον αριθμό ως ένα *σύνολο μονάδων* αλλά περισσότερο σαν ένα *λόγο* που προκύπτει από την μεταβολή μιας ποσότητας σε σχέση μ' αυτό που ήταν αρχικά, ορισμός που θεωρεί και τα άρρητα κλάσματα ως αριθμούς (More, *Isaac Newton*, p.184. Βλ. το βιβλίο του Carl B.Boyer "*The history of the Calculus and its conceptual Development",* εκδόσεις Dover, σελ. 173). Ο Newton ανέπτυξε τον *Λογισμό των ροών* γύρω στα 1665-66, χρησιμοποιώντας την ιδέα ενός απείρως μικρού ορθογωνίου ή μια «*στιγμή»* μιας επιφάνειας, τετραγώνισε τις επιφάνειες που ορίζονται από τις γνωστές καμπύλες. Η έννοια του απειροστού δημιούργησε τόσο μεγάλη δυσκολία στις αντιλήψεις του Newton, ώστε ο ίδιος να επικεντρωθεί στον *λόγο απειροστών ποσοτήτων,* ο οποίος είναι εν γένει πεπερασμένος αριθμός οπότε θα μπορούσαν να αντικατασταθούν οι απειροστές ποσότητες με κάποια άλλα πεπερασμένα μεγέθη, που είναι κατανοητά και έχουν τον ίδιο λόγο.

Ο Gottfried Wilhelm von Leibniz (1646-1716), όπως και ο Newton, ανέπτυξε κανόνες και ερμηνευτικούς συμβολισμούς έχοντας σαν στόχο να βάλει τις απειροστές θεωρήσεις κάτω από μια αλγοριθμική διαδικασία. Ο Leibniz μέσα από την ανάγκη να δημιουργήσει ένα μεταφυσικό σύστημα ώστε να συνδέσει τα μαθηματικά με την μεταφυσική, δημιούργησε ένα ολοκληρωτικά δικό του φιλοσοφικό σύστημα, στο οποίο όμως μπορεί να παρατηρήσει κανείς ίχνη Αριστοτελικής επίδρασης. Ο κόσμος του Leibniz αποτελείται από μεταφυσικές, κλειστές και διακριτές οντότητες που ονομάζει μονάδες που η καθεμία αναπαριστάνει όλες τις άλλες, έτσι ώστε να δημιουργείται η εντύπωση ότι επικοινωνούν μεταξύ τους, ενώ στην πραγματικότητα αυτό δεν ισχύει. Οι *Μονάδες* δεν επικοινωνούν μεταξύ τους και δεν αλληλεπιδρούν. Είναι μοναδικές και δεν φθείρονται ή πεθαίνουν, αλλά μετασχηματίζονται, αναπαριστάνοντας κάποιο διαφορετικό σχηματισμό. Για τον Leibniz ο χώρος (χωροχρονικό σύμπαν) αποτελείται από ύλη που αντιπροσωπεύεται από μια άπειρη σειρά *Μονάδων*, χωρίς διάκενα, οι δε *Μονάδες* διαφέρουν μεταξύ τους κατά βαθμίδες άπειρα μικρού μεγέθους (Erdmann, *op.cit.*1840,p.135. Αναφέρεται στο άρθρο του R.H.Moorman, *The Influence of Mathematics on the Philosophy of Leibniz,* National Mathematics Magazine, Vol.19, Issue 3 (1944)).

Η *ακινησία* για τον Leibniz είναι η μεταβολή της *κίνησης* κατά ένα απειροστό, ενώ η *ανισότητα* προσεγγίζει την *ισότητα* επίσης κατά ένα απειροστό. (L.E. Loemker (Ed.) *G.W.Leibniz: Philosophical Papers and Letters,* Synthese Historical Library, D. Reidel publ. Co., Dordrecht,1969, σσ. 515-516. Η μετάφραση του κειμένου αποδίδεται στο βιβλίο του

Δ.Α.Αναπολιτάνου *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία των Μαθηματικών*, εκδόσεις Νεφέλη, 1985., σελ. 352). Οι άπειρα μικρές ποσότητες ήταν μικρότερες από οποιαδήποτε άλλη οσοδήποτε μικρή δοσμένη ποσότητα αλλά μεγαλύτερες από το μηδέν και οι άπειρα μεγάλες ποσότητες μεγαλύτερες από οποιαδήποτε δοσμένη ποσότητα. Και τα δύο είδη των ποσοτήτων αυτών είναι μεταβλητές ποσότητες.

Η ΝΕΟΤΕΡΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΑΠΕΙΡΟΣΤΟΥ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στα μέσα της δεκαετίας του 1690, ο Ολλανδός Bernard Nieuwentijt, ο Γάλλος Michel Rolle, ο Abbé Jean Galois, Abbé Thomas Gouye, και άλλοι, προέβαλαν σημαντικές αντιρρήσεις χαρακτηρίζοντας τον Λογισμό *αρρωστημένο* και *ανακριβή*, τα θεμέλια του οποίου στερούνταν αυστηρότητας. οι οποίοι, ως λάτρεις της αυστηρότητας των Αρχαίων Ελληνικών Μαθηματικών, είχαν σημαντικές ενστάσεις για την χρήση των απειροστικών μεθόδων.

Από το 1700 μέχρι το 1706 στην *Ακαδημία Επιστημών* στο Παρίσι, υπήρξαν δύο παρατάξεις: από τη μια οι οπαδοί των νέων απειροστικών μεθόδων του Leibniz, με μια κωδικοποιημένη εκδοχή από τον l' Hospital, αλλά γενικότερα οπαδοί της ύπαρξης και πλήρους αποδοχής της έννοιας των απειροστών ποσοτήτων, οι οποίοι χαρακτηρίζονταν με τον όρο "*infinitesimalists"* και από την άλλη η ομάδα των οπαδών των κλασσικών τεχνικών μεθόδων, αυτών δηλαδή που δεν ήθελαν να προσδώσουν ένα ***"status"*** στις απειροστικές θεωρήσεις (Paolo Mancosu., Historia Mathematica.,*The Metaphysics of the Calculus : A Foundational Debate in the Paris Academy of Sciences*, 1700-1706., τεύχος 16.,σελ. 226., εκδ., Academic Press, 1989).

Επικρίσεις στη *Νέα Ανάλυση*, εκτός από τον Michel Rolle, έγινε και από τον επίσκοπο George Berkeley το 1734 με την εργασία του που είχε τον τίτλο *The Analyst (The Works of George Berkeley*,Vol.III. Αναφέρεται από τον Carl.B.Boyer *στο The History of The Calculus and its Conceptual Development*, Dover Publ. κεφάλαιο VI. Σελ. 224). Ο στόχος τόσο του Rolle όσο και του Berkeley ήταν ο ίδιος, είχαν όμως διαφορετικά κίνητρα. Για τον Rolle, οι αντιρρήσεις περιστρέφονταν γύρω από την Καρτεσιανή άρνηση αποδοχής των απειροστικών διαδικασιών ως αυστηρής διαδικασίας, ενώ ο Berkeley στράφηκε εναντίον των επιστημολογικών θεωρήσεων που είχαν σχέση με τις απειροστικές μεθόδους. Για τον Rolle, οι βασικές αρχές της Ανάλυσης ήταν λανθασμένες οπότε και κατέληγαν σε εσφαλμένες διαδικασίες, ενώ αντίστοιχα ο Berkeley ποτέ δεν ασχολήθηκε με ζητήματα της Ανάλυσης και πρότεινε μια θεωρία βασισμένη πάνω σε διπλά λάθη με σκοπό να αποδείξει πως μέσα από πολλά λάθη μπορεί κανείς να φθάσει αν όχι στην επιστήμη, αλλά σίγουρα στην αλήθεια (Paolo Mancosu., Historia Mathematica, *The Metaphysics of the Calculus: A Foundational Debate in the Paris Academy of Sciences*, 1700-1706., τεύχος 16.,σελ. 244., εκδ., Academic Press, 1989). Κατά την διάρκεια ολόκληρου του 18^{ου} αιώνα υπήρξε μια γενική αμφισβήτηση τόσο για την φύση των θεμελίων των μεθόδων των *Ροών*,[2] όσο και για τον Διαφορικό Λογισμό.

---

[2] Ο όρος «ροή» οφείλεται στον Isaac Newton, για τον οποίο, οι βασικές ιδέες του Απειροστικού Λογισμού είχαν σχέση με την κίνηση. Κάθε μεταβλητή μιας εξίσωσης έπρεπε να θεωρηθεί ως απόσταση εξαρτώμενη από τον χρόνο. Βέβαια η ιδέα της κίνησης δεν ήταν μια νέα έννοια την οποία ανακάλυψε ο Newton, όμως ο Newton έδωσε στην ιδέα της κίνησης θεμελιώδη χαρακτήρα και ουσιαστικά θεώρησε ως αξίωμα την σταθερή αυτή αύξηση του χρόνου, οπότε δεν έδωσε ορισμό για την έννοια του χρόνου. Έδωσε όμως τον ορισμό της έννοιας της *ροής*: Ροή *(fluxion)* $\dot{x}$ μιας ποσότητας x εξαρτώμενης από τον χρόνο (την ποσότητα x ονόμασε *ρευστόν ή ρέον (fluent)*), ήταν η ταχύτητα με την οποία αυξανόταν η μεταβλητή x, δια μέσου της κίνησης η οποία δημιουργούσε την μεταβολή αυτή (Victor Katz., *A History of Mathematics*, Addison-Wesley Longman,Inc., 1998. Κεφάλαιο 12,σελ.510).

Δηλαδή εάν x και y είναι *ρευστά* τότε οι *ροές* τους θα είναι $\dot{x}$ και $\dot{y}$

Η έννοια του απειροστού ως μεταβλητής ποσότητας η οποία προσεγγίζει το μηδέν, όπως φαίνεται και στην εργασία του Augustin-Louis Cauchy (1789-1857), ήταν η επικρατούσα άποψη σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα, η οποία όμως στερούνταν της αυστηρής μαθηματικής τεχνικής του Karl Weierstrass (1815-1897) που δημιουργήθηκε κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα. Από την άλλη μεριά ο Abraham Robinson το 1966 νομιμοποίησε εξ' ολοκλήρου την χρήση των απειροστών στην Ανάλυση, μέσα από τη λογική θεμελίωση της μη-Συμβατικής Ανάλυσης. Ο Cauchy ανέπτυξε την έννοια του ορίου με μια σχεδόν *αριθμητική πραγμάτευση*, ενώ τις άπειρα μικρές ποσότητες, περιγράφει ως *μεταβλητές με όριο το μηδέν.* Ο Cauchy χρησιμοποιούσε τον όρο «απειροστό» συνεχώς. Οι ιστορικοί ερμηνεύοντας την επαναλαμβανόμενη αυτή χρήση της έννοιας του απειροστού ισχυρίστηκαν ότι επρόκειτο απλά για ένα τρόπο έκφρασης, ότι, ούτε λίγο ούτε πολύ, ο Cauchy *χρησιμοποιούσε τη λέξη «απειροστό» για να δηλώσει «τίποτα περισσότερο από μια μεταβλητή η οποία συγκλίνει προς το μηδέν».*

Ο Weierstrass, για να εξασφαλίσει μια λογική ακρίβεια και αυστηρότητα στα Θεμέλια της Ανάλυσης, προσπάθησε να θεμελιώσει τον Απειροστικό Λογισμό στηριζόμενος μόνο πάνω στην έννοια του πραγματικού αριθμού, την οποία και διαχώρισε εντελώς από την γεωμετρική της εποπτεία. Με την αυστηρή έννοια, οι μεταβλητές του Cauchy, είναι ακολουθίες πραγματικών αριθμών. Οι άπειρα μεγάλοι αριθμοί είναι κλάσεις αυξουσών και μη συγκλινουσών ακολουθιών πραγματικών. Οι άπειρα μικρές ποσότητες, είναι κλάσεις ακολουθιών οι οποίες κατά την Weiersrtassian έννοια συγκλίνουν στο μηδέν. Κατ' αυτή την έννοια τα απειροστά, τα οποία δεν μπορούν να είναι πραγματικοί αριθμοί, αλλά αριθμοί οι οποίοι καταστρατηγούν κατά κάποιον τρόπο την Αρχιμήδεια συνθήκη, στην οποία υπακούει το σύστημα των πραγματικών αριθμών. Στη Γεωμετρία, όπου τα διαφορικά εκφράζονται γεωμετρικά, υπήρξε διαφωνία σχετικά με την τυπική έκφρασή τους, γιατί τα απειροστά, πέραν από αυτά της πρώτης τάξης, αγνοούνταν.

Ο Abraham Robinson το 1960 χρησιμοποιώντας μεθόδους Μαθηματικής Λογικής σε πρωτοβάθμια γλώσσα, επέκτεινε την υπάρχουσα Μαθηματική Ανάλυση με την προσθήκη του «άπειρα μεγάλου» και των «απειροστών αριθμών» όπου οι συνήθεις νόμοι της Αριθμητικής και των πραγματικών αριθμών συνεχίζουν να ισχύουν.

Ο Paul du Bois-Reymond (1831-1889) διαμορφώνει μια θεωρία σχετικά με το μαθηματικό συνεχές, στην οποία θεωρεί τις συναρτήσεις διατεταγμένες σύμφωνα με το όριο του πηλίκου τους (G. Fisher, (1981)., *The infinite and infinitesimal quantities of du-Bois-Reymond and their reception, Archieve for History of Exact Sciences.,* 24 (2) σελ.101-163. Αναφέρεται στον J.Bell., *The Continuous and the Infinitesimal in Mathematics and Philosophy.,* Polimetrica., International Scientific Publisher, σελ.,190).

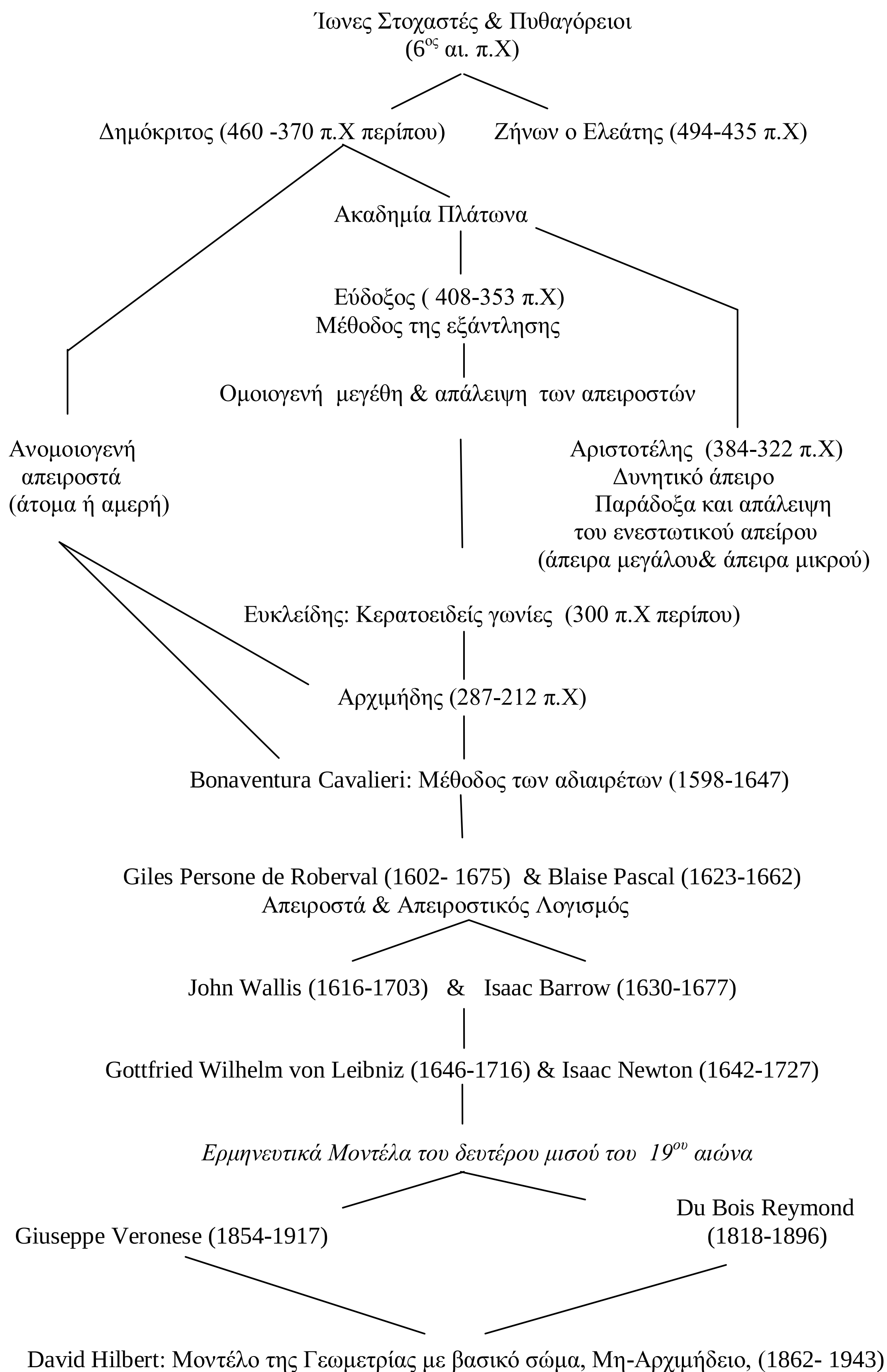
Ο du Bois-Reymond συγκρίνει το σύστημα των συναρτήσεων και των «απειροτήτων τους» με αυτό των «συνηθισμένων» αριθμών. Δηλαδή εισάγει μια διαφορετική για τα μέχρι στιγμής ιστορικά δεδομένα προσέγγιση, κατά την οποία προκειμένου να συγκρίνει συναρτήσεις σχετικά με τις «απειρότητες» τους, χρησιμοποιεί το πηλίκο τους αντί τη διαφορά τους (που χαρακτηρίζει τη διάταξη των πραγματικών αριθμών). Δηλαδή εισάγει ένα κριτήριο σύγκρισης μέσω του οποίου ταξινομεί τις συναρτήσεις σε συναρτήσεις που «τείνουν» να γίνουν μηδέν, ή «τείνουν» να γίνουν άπειρες και σ' αυτές που παραμένουν πεπερασμένες και διάφορες του μηδέν (ο.π.σελ.192). Το 1882, ο du Bois-Reymond στο βιβλίο του με τίτλο *Die allgemeine Functionentheorie,* παρουσιάζει τις απόψεις του για την ύπαρξη και τη φύση των απειροστών, όπου εξηγεί ότι για να αναλύσει κανείς την έννοια των «*συνεχών μαθηματικών ποσοτήτων*» πρέπει να αρχίσει με τη «*γεωμετρική ποσότητα*» και ότι πρέπει να συνδεθούν και άλλες ποσότητες με αυτή. Έτσι οι πεπερασμένοι δεκαδικοί προσδιορίζονται σε σχέση με ένα ευθύγραμμο τμήμα, δηλαδή με «*σημεία*». Ο συσχετισμός αυτός μεταξύ πεπερασμένων δεκαδικών και σημείων, επεκτείνεται και στους άπειρους δεκαδικούς με τη διαδικασία του ορίου. Αλλά το σύνολο τέτοιων σημείων δεν μπορεί ποτέ να συμπληρώσει ένα ευθύγραμμο τμήμα γιατί «*τα σημεία είναι* ***αδιάστατα*** *οπότε μια οσοδήποτε πυκνή ακολουθία σημείων δεν μπορεί ποτέ να καλύψει μια απόσταση».* Επομένως ένα ευθύγραμμο τμήμα μπορεί να περιέχει και «κάτι άλλο» εκτός από τους πεπερασμένους και τους άπειρους δεκαδικούς. Αυτό το «*κάτι άλλο*» σύμφωνα με τον Du Bois-Reymond είναι τα ***απειροστά τμήματα*** και μάλιστα «*υπάρχουν άπειρα εξ αυτών μέσα σε κάθε ευθύγραμμο*

τμήμα». (J.Bell., *The Continuous and the Infinitesimal in Mathematics and Philosophy*., Polimetrica., International Scientific Publisher, σελ., 194).

Ο Giuseppe Veronese, (1854-1917) στο έργο του (*Fondamenti di Geometria,)* κατασκεύασε απείρως μεγάλα και απειροστά τμήματα, τα οποία θεώρησε ως στοιχεία ενός διατεταγμένου μη-Αρχιμήδειου σώματος. Η προσέγγιση όμως αυτή παρουσίασε κάποιες ατέλειες, τις οποίες συμπλήρωσε ο μαθητής του Levi-Civita, προσεγγίζοντας το πρόβλημα αριθμητικά, ολοκληρώνοντας το οικοδόμημα αυτό το 1893. Γενικεύοντας την κατασκευή του ο Levi-Civita εισήγαγε απειροστά με έναν συνεπή τρόπο, κατασκευάζοντας το 1898 ένα μη-Αρχιμήδειο διατεταγμένο σώμα του οποίου τα στοιχεία ήταν τυπικές δυναμοσειρές.

Ο F.Klein αργότερα, στα 1908 παραθέτει ένα *μη-Αρχιμήδειο* μοντέλο ερμηνείας των *κερατοειδών γωνιών* με τη βοήθεια συναρτήσεων που αναπτύσσονται σε δυναμοσειρές. Κατά πάσα πιθανότητα το μοντέλο αυτό οφείλεται στους Veronese, και Levi-Civita, αλλά δεν υπάρχει σχετική αναφορά από τον Felix Klein.

Ενώ ο David Hilbert (1862- 1943) ασχολήθηκε με την θεμελίωση τόσο της Αριθμητικής όσο και της Γεωμετρίας και εισήγαγε ένα αξίωμα κατά το οποίο το σύστημα των πραγματικών αριθμών είναι ένα πλήρες Αρχιμήδειο διατεταγμένο σώμα, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης Μαθηματικής Λογικής. Το ακόλουθο σχηματικό διάγραμμα είναι μια απεικόνιση της ιστορικής εξέλιξης της έννοιας του άπειρα μικρού από τους Πυθαγόρειους μέχρι και το τέλος του 19ου αιώνα (Β. Στεργίου, Ph.D thesis, σελ.148,149).


Ίωνες Στοχαστές & Πυθαγόρειοι
(6ος αι. π.Χ)
Δημόκριτος (460 -370 π.Χ περίπου)
Ζήνων ο Ελεάτης (494-435 π.Χ)
Ακαδημία Πλάτωνα
Εύδοξος (408-353 π.Χ)
Μέθοδος της εξάντλησης
Ομοιογενή μεγέθη & απάλειψη των απειροστών
Ανομοιογενή
απειροστά
(άτομα ή αμερή)
Αριστοτέλης (384-322 π.Χ)
Δυνητικό άπειρο
Παράδοξα και απάλειψη
του ενεστωτικού απείρου
(άπειρα μεγάλου& άπειρα μικρού)
Ευκλείδης: Κερατοειδείς γωνίες (300 π.Χ περίπου)
Αρχιμήδης (287-212 π.Χ)
Bonaventura Cavalieri: Μέθοδος των αδιαιρέτων (1598-1647)
Giles Persone de Roberval (1602- 1675) & Blaise Pascal (1623-1662)
Απειροστά & Απειροστικός Λογισμός
John Wallis (1616-1703) & Isaac Barrow (1630-1677)
Gottfried Wilhelm von Leibniz (1646-1716) & Isaac Newton (1642-1727)
Ερμηνευτικά Μοντέλα του δευτέρου μισού του 19ου αιώνα
Giuseppe Veronese (1854-1917)
Du Bois Reymond
(1818-1896)
David Hilbert: Μοντέλο της Γεωμετρίας με βασικό σώμα, Μη-Αρχιμήδειο, (1862- 1943)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η σύντομη αυτή περιγραφή των ιστορικών δεδομένων εστιάζει στη διαδικασία ανάλυσης της έννοιας του απειροστού αλλά και του απείρου και αποτελεί τμήμα μιας μεγαλύτερης ενότητας πολιτογράφησης της επιστημολογίας των μαθηματικών, βασισμένης στην πρόοδο της εμπειρικής μελέτης της προηγούμενης μαθηματικής γνώσης μέσα από συγκριτικές προσεγγίσεις, στοχεύοντας στον αναστοχασμό και στην κριτική κατανόηση σύνθετων εννοιών των μαθηματικών. Η ανάπτυξη των μαθηματικών συμβάλλει στην αειφόρο ανάπτυξη, στη διαμόρφωση της σημερινής δομής του κοινωνικού ιστού και παρακολουθεί τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας για τη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος.

Με την βοήθεια της Ιστορικής εξέλιξης των μαθηματικών εννοιών και τη σύγκρισή τους με τη σημερινή τους μορφή, μπορούν να αναπτυχθούν διδακτικές μέθοδοι οι οποίες μέσα από την άτυπη απόδειξη, δίνουν στους φοιτητές την ευκαιρία να ανακαλύψουν την αναγκαιότητα της τυπικής απόδειξης. Παράδειγμα οι υπολογισμοί του Wallis, οι οποίοι δείχνουν μια συμπερασματική διαδικασία που συγκλίνει σε απλοϊκές αντιλήψεις του Απειροστικού Λογισμού, τις οποίες μερικές φορές παρατηρούμε μέσα στην τάξη. Η σύγχρονη διδακτική προσέγγιση των εννοιών του άπειρα μικρού, του άπειρα μεγάλου και της επ' άπειρον διαδικασίας, μέσα από τα πλαίσια της μη-Συμβατικής Ανάλυσης, οφείλεται σημαντικά και στην προσφορά του Wallis.

Η ένταξη των μαθηματικών εννοιών σε μια θεωρία, οδηγεί εκ των πραγμάτων στην αποδοχή της ιστορικότητάς τους. Η Ιστορία των Μαθηματικών είναι η αναμφισβήτητη εκδοχή αυτής της άποψης, δηλαδή η συλλογική ιστορικότητα συνίσταται στην εξέλιξη της μαθηματικής γνώσης στα πλαίσια του κοινωνικού συνόλου, της πολιτισμικής πολυμορφίας και της αλληλεπίδρασής της στο σύνολο της ανθρωπότητας. Ειδικότερα βέβαια, η ιστορικότητα, αντανακλά στην ανάπτυξη και κατανόηση της μαθηματικής θεωρίας και σχετίζεται με τη διδασκαλία και τη διδακτική προσέγγιση των μαθηματικών εννοιών.

Αν ερμηνεύσουμε τις αυθόρμητες αντιλήψεις των φοιτητών που συναντούμε σε μια Πανεπιστημιακή τάξη, με σκοπό τη διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών κειμένων και την ανάλυση της επίδρασης της διδασκαλίας στη διαμόρφωση νέων απόψεων στους φοιτητές, παρατηρούμε ότι οι αντιλήψεις που διακρίνονται σήμερα στους φοιτητές, όσον αφορά στην έννοια του απειροστού και της επ' άπειρον διαδικασίας, συνδέονται με αυτές που συναντούμε στην Ιστορία των Νεότερων Μαθηματικών. Οι αντίστοιχες ερμηνείες μαθηματικών θεμάτων παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες με αυτές της σύγχρονης εποχής[3].

Οι θεωρήσεις των διαφόρων εννοιών που προβλημάτισαν τους στοχαστές από το 17^{ο} αιώνα (εννοιών όπως του αριθμού, του μεγέθους, του απείρου και του πεπερασμένου, των αδιαιρέτων και της επ' άπειρον διαίρεσης), οδήγησαν σε πολλά ερωτήματα που επικεντρώθηκαν τελικά τον 18^{ο} αιώνα στην κριτική της έννοιας των απειροστών ποσοτήτων, που όμως είναι τα ίδια που απασχολούν και σήμερα τους φοιτητές. Για παράδειγμα, μπορεί μια άπειρα μικρή ποσότητα να θεωρηθεί ως πολλαπλάσια ποσότητα μιας άλλης; Μπορούν όλες οι απειροστές ποσότητες να θεωρηθούν ως ποσότητες του ιδίου μεγέθους (συγκρινόμενες μεταξύ τους) και ως ομοειδείς με τις πεπερασμένες ποσότητες; Και το μέγεθος ενός αδιαιρέτου μπορεί να θεωρηθεί ανεξάρτητο από τη διαδικασία διαίρεσης από την οποία προκύπτει;

Αξίζει να επισημάνουμε ότι η ιστορική αναδρομή φαίνεται να επηρεάζει και να διαμορφώνει μέσα από τη διδακτική διαδικασία τις αντιλήψεις των φοιτητών με σκοπό την κατανόηση και ερμηνεία δύσκολων και ευαίσθητων εννοιών της κλασσικής Ανάλυσης. Η

---

[3] Ευρεία ανάλυση των αντιλήψεων των φοιτητών, αλλά και μια σύντομη συγκριτική αντιπαράθεση των διαφόρων σύγχρονων απόψεων, παρατηρείται στην επιστημονική έρευνα που διεξήχθη στο Μαθηματικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Πατρών, κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής: Β. Στεργίου, Ph.D thesis, «Ιστορική Εξέλιξη, Ερμηνείες και Διδακτικές Προσεγγίσεις της Έννοιας του Απειροστού»., σελ. 165-305, Πάτρα 2009.

προσπάθεια ερμηνείας των προβληματισμών και των αντιλήψεων που σχετίζονται με τις έννοιες του άπειρα μεγάλου, του άπειρα μικρού και των επ' άπειρων διαδικασιών, οδηγεί στη σύσταση ερμηνευτικών μοντέλων για τις παραπάνω έννοιες που διακρίναμε στην Ιστορία των Μαθηματικών μέσα από σύγχρονες θεωρήσεις αυτών των θεμάτων. (Β. Στεργίου και Τ. Πατρώνης., L-SIZE: *Μια Αναπαράσταση Μεγέθους Ανεξάρτητη από τη Γεωμετρική Διάσταση.* (Η έννοια του απειροστού είναι ανεξάρτητη από την διάσταση), «Αναπαραστάσεις και Μάθηση των Μαθηματικών», τόμος Ι, σελ. 405-411, Λευκωσία 2004, εκδ. Πανεπιστημίου Κύπρου).

Η εργασία αυτή στοχεύει στο δώσει μια διαφορετική προοπτική στις έννοιες που ενώ φαίνεται να αντιλαμβανόμαστε διαισθητικά, δεν είναι εύκολο να τις συνδέσουμε λογικά μεταξύ τους. Η χρήση «αμφιλεγόμενων» μαθηματικών εννοιών, όπως τα απειροστά, συνδέει τις ιστορικές αντιλήψεις με τις σύγχρονες, φωτίζοντας τις δυσκολίες αυτές εννοιολογικά. Η καταγραφή των ιστορικών στοιχείων δίνει τη δυνατότητα της συγκριτικής ανάλυσης, του αναστοχασμού, της επανεκτίμησης ερευνητικών συμπερασμάτων, της διαμόρφωσης των αντιλήψεων και της επανατοποθέτησης στόχων διδασκαλίας εννοιών της Ανάλυσης που είναι η αφετηρία ανάπτυξης της Μαθηματικής επιστήμης. Φιλοσοφικά, ένας τέτοιος απολογισμός μπορεί να προσαρμόσει αρμονικά τις διάφορες προσεγγίσεις.

Τέλος, η Ιστορία των Μαθηματικών, ως βάση της Φιλοσοφίας των Επιστημών αλλά και της Τεχνολογίας είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ επιστήμης και ανθρωπότητας. Τα ιστορικά στοιχεία είναι αναπόσπαστα στοιχεία της ανάπτυξης της γνώσης, του πολιτισμού και της κοινωνίας και είναι εννοιολογικά και θεωρητικά η προσφορότερη περιοχή για φιλοσοφική ανάλυση. Τα ιστορικά στοιχεία προβάλλουν φιλοσοφικές, οικονομικές και κοινωνικές προεκτάσεις και βάζουν τη βάση για ανάπτυξη και κατανόηση της οικονομικής και κοινωνικής ιστορίας. Η φιλοσοφία των επιστημών διερευνά τις έννοιες, το θεωρητικό υπόβαθρο και τη μεθοδολογία των επιστημών – εξερεύνηση που θα εμπλουτίσει τη μελέτη και κατανόηση της φύσης της επιστήμης και της σημερινής κυριαρχίας της ως μέσο για την απόκτηση γνώσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναπολιτάνος, Δ., (1985) *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία των Μαθηματικών*, εκδόσεις Νεφέλη.

Δημόκριτος, (2004) *Μαθηματικά –Φυσικές Επιστήμες, Αστρονομία-Κοσμολογία Της Ατομικής Θεωρίας*, εκδ. Ζήτρος.

Δρόσος, Κ., (1999) *Εισαγωγή στη Μαθηματική Σκέψη, τομ. 1ος : Μαθηματικές Περιηγήσεις*, Πάτρα.

Στεργίου Β., Πατρώνης Τ., (2005) *L-SIZE*: *Μια Αναπαράσταση Μεγέθους Ανεξάρτητη από τη Γεωμετρική Διάσταση,* Αναπαραστάσεις και Μάθηση των Μαθηματικών., τόμος Ι, Λευκωσία, εκδ. Πανεπιστημίου Κύπρου.

Baron, Margaret., (1969) *The Origins Of The Infinitesimal Calculus*, εκδ. Dover.

Bell, John.,(2005) *The Continuous and the Infinitesimal in Mathematics and Philosophy.*, Polimetrica., International Scientific Publisher.

Boyer, Carl., (1959) *The History of The Calculus and its Conceptual Development*, εκδ.Dover.

Fisher, G., (1978) Cauchy and the Infinitely Small. Historia Mathematica 5, pp.313-331.

Heath, T.L. (1963) *The 13 Books of Euclid's, proposition III.16.* , τόμος 2ος εκδ..,Dover.

Katz., Victor ., (1998) *A History of Mathematics*, 2nd edition, eds. Addison Wesley.

Kline, M., (1972) Mathematical Thought from Ancient to Modern Times, 3 volumes., Oxford University.

Mancosu, Paolo, (1989) Historia Mathematica., *The Metaphysics of the Calculus: A Foundational Debate in the Paris Academy of Sciences*, 1700-1706., τεύχος 16., εκδ., Academic Press.

R.H.Moorman, R.H. (1944), *The Influence of Mathematics on the Philosophy of Leibniz*, National Mathematics Magazine, Vol.19, Issue 3.

Pascal, Blaise, (2005) *Η Τέχνη της Πειθούς.,* μετάφραση Δ. Κουτσουρή., επιστημ. επιμέλεια Τ. Μηχαηλίδης., εκδ., Ροές.

Taylor, T., (1788), I, *The Philosophical and Mathematical Commentaries of Proclus*, 2 vols, London.

ΟΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

ΓΙΑ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ/-ΚΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΕ

Μαρία Γιαλλούση[b], Βασίλης Γιαλαμάς[a], Βασίλης Τσελφές[a]

[a] Καθηγητής ΤΕΑΠΗ/ΕΚΠΑ, [b]Δρ Παιδαγωγικά-Εκπαιδευτική Έρευνα

Σκοπός της μελέτης υπήρξε η αξιολόγηση των πεποιθήσεων των φοιτητών στο ΤΕΑΠΗ/ΕΚΠΑ, το 2010-2011, για τα χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού νηπιαγωγού στη διδασκαλία του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ). Στο πλαίσιο του μετα-θετικιστικού παραδείγματος (Hanson et. al., 2005) εφαρμόστηκε ένας διαδοχικός σχεδιασμός μικτής έρευνας και ελήφθησαν υπόψη τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών σε άλλες χώρες. Η περιγραφική στατιστική ανάλυση στα δεδομένα των δύο (πριν και μετά) μετρήσεων των πεποιθήσεων για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας ανέδειξε δύο ακραίες ομάδες φοιτητών, την ομάδα στην οποία οι πεποιθήσεις βελτιώθηκαν και εκείνη στην οποία χειροτέρευσαν. Οι δύο ποιοτικές τεχνικές ανάλυσης οι οποίες εφαρμόστηκαν στα κείμενα των συνεντεύξεων, όπου το διατυπωθέν ερώτημα υπήρξε «Τι σημαίνει να είσαι αποτελεσματικός στη διδασκαλία των ΦΕ;», ανέδειξαν έξι θέματα-χαρακτηριστικά. Η «επαρκής διδασκαλία» αναδείχθηκε ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό και στις δύο ομάδες των φοιτητών

The purpose of the study was the evaluation of students' beliefs in Early Childhood Education Department/ University of Athens, in 2010-2011, for the features of kindergarten teacher's effective science teaching. In accordance with the post-positivist paradigm (Hanson et. al., 2005) a sequential mixed design research was applied. The results of relevant research in other countries were taken into account. Descriptive statistical analysis of the data from the two (pre and post) measurements of beliefs about effectiveness revealed two extreme students groups: the group in which the beliefs were improved and that to which worsened. Two qualitative analysis techniques were implemented in the texts of the interviews, where the formulated question was "What it means to be effective in teaching science?", revealed six themes-characteristics. The "competent teaching" emerged as the most important feature in both students groups.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα *μικτών μεθόδων* είχε σκοπό μεταξύ άλλων την αξιολόγηση των *πεποιθήσεων* των φοιτητών στο ΤΕΑΠΗ/ΕΚΠΑ, το 2010-2011, για τα χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού νηπιαγωγού στη διδασκαλία του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ). Η συνολική διδακτική πρόταση του μαθήματος επιλογής Α΄ εξαμήνου 'Οι έννοιες των ΦΕ' που παρακολούθησαν οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα υιοθέτησε μια κονστρουξιονιστική προσέγγιση συνδυασμένη με ιδέες του κοινωνικού κοντρουκτιβισμού (Hacking, 1999). Το κεντρικό ερώτημα της έρευνας υπήρξε: *««Τι σημαίνει να είσαι αποτελεσματικός στη διδασκαλία των ΦΕ;».* Στο πλαίσιο του μετα-θετικιστικού παραδείγματος (Hanson et. al., 2005) εφαρμόστηκε ένας σχεδιασμός μικτής έρευνας και ελήφθησαν υπόψη τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών σε άλλες χώρες. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα μικτών μεθόδων ο *σχεδιασμός* υπήρξε *διαδοχικός με τη χρήση ένθετων δειγμάτων* (Γιαλλούση κι άλ. 2012). Αυτός αρχικά περιελάμβανε τη συλλογή και την κατάλληλη ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Η σκόπιμη δειγματοληψία που βασίστηκε στους συμμετέχοντες φοιτητές στην ποσοτική φάση τροφοδότησε στη συνέχεια τη διεξαγωγή της ποιοτικής φάσης, καθώς και την μικτών μεθόδων ανάλυση των στοιχείων της έρευνας. (Γιαλλούση κι άλ. 2013, Giallousi, Tselfes, & Gialamas, 2014).

2. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΙΚΤΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ (ΜΜΕ)

2.1 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΦΑΣΗ

Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην ποσοτική φάση ήταν 98, στη συντριπτική πλειοψηφία τους δε ήταν γυναίκες, οι οποίες επέλεξαν να παρακολουθήσουν στο Α΄ εξάμηνο το μάθημα 'Οι έννοιες των ΦΕ'. Μεταξύ των ερωτημάτων που διερευνήθηκαν αυτό που σχετίζεται με το προαναφερθέν αντικείμενο έρευνας σε αυτή τη φάση ήταν το εξής: "*Ποιες υπήρξαν οι πριν και μετά την παρακολούθηση του μαθήματος 'Οι έννοιες των ΦΕ' πεποιθήσεις των φοιτητριών ως προς την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία των ΦΕ, μελλοντικά;* Για την διερεύνηση του ερωτήματος χρησιμοποιήθηκαν ένα ερωτηματολόγιο 5-βαθμης κλίμακας Likert το οποίο διερευνούσε τις *Πεποιθήσεις Αποτελεσματικότητας* των φοιτητριών, με τις κλίμακες *Πεποιθήσεις αυτό-Αποτελεσματικότητας (ΠαΑπ)* και *Προσδοκίας Αποτελέσματος (ΠρΑπ).*

Οι Παραγοντικές Αναλύσεις που έγιναν στα ερευνητικά δεδομένα και η αξιοποίηση κατάλληλων κριτηρίων, με μονάδα ανάλυσης την φοιτήτρια, απέδειξαν την εγκυρότητα των παραγόντων που αντιστοιχούσαν στις κλίμακες του ερωτηματολογίου.

Τα δεδομένα από τις δύο μετρήσεις της ποσοτικής φάσης αξιοποιήθηκαν κατάλληλα με σκοπό να αναδειχτούν κυρίως οι δύο ομάδες φοιτητριών με ακραίες αλλαγές στις πεποιθήσεις τους (και η ενδιάμεση ομάδα). Συγκεκριμένα, η ομάδα με θετική εξέλιξη στις πεποιθήσεις της (οι πεποιθήσεις βελτιώθηκαν) και η ομάδα με αρνητική εξέλιξη στις

πεποιθήσεις της (οι πεποιθήσεις χειροτέρευσαν). Οι ομάδες ορίστηκαν αντίστοιχα ως αυτές για τις οποίες η διαφορά των πριν από τις μετά πεποιθήσεις κάθε ατόμου αυτής της ομάδας υπήρξε αντίστοιχα μεγαλύτερη και μικρότερη από το μισό της τυπικής απόκλισης των διαφορών προσαυξημένης με τη μέση διαφορά του δείγματος (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Ο αριθμός των φοιτητριών των δύο ομάδων ακραίας εξέλιξης πεποιθήσεων και οι αντίστοιχες μέσες μεταβολές τους

		Αριθμός φοιτητριών/[Μέση Μεταβολή]	
ΟΜΑΔΕΣ Πεποιθήσεων	**ΕΞΕΛΙΞΗ**	**Πεποιθήσεις Αυτό-Αποτελεσματικότητας (ΠαΑπ)**	**Προσδοκία Αποτελέσματος (ΠρΑπ)**
Θετικής εξέλιξης	Μ.Τ+ 0.5*τ.α < διαφ	**10 / [1,10]**	**8 / [1,12]**
Αρνητικής εξέλιξης	διαφ < Μ.Τ -0.5*τ.α	**8 / [-2,63]**	**7 / [-2]**

2.2 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΦΑΣΗ

Η ποιοτική φάση περιελάμβανε τη λήψη συνεντεύξεων από 10 φοιτήτριες (6 από την ομάδα με αρνητική εξέλιξη και 4 από την ομάδα με θετική εξέλιξη στις πεποιθήσεις τους) που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Το *φαινομενολογικό* μοντέλο - μία φαινομενολογική μελέτη εστιάζει στην ουσία ή στη δομή μίας εμπειρίας (Goetz & Lecompte, 1984) - υπήρξε το υπόβαθρο στη διατύπωση του ερωτήματος καθώς και στην εις βάθος ερμηνεία των συνεντεύξεων. Στις φοιτήτριες και των δύο ομάδων διατυπώθηκε το ερώτημα:

- «Τι σημαίνει να είσαι αποτελεσματική στη διδασκαλία των ΦΕ;».

Οι ποιοτικές τεχνικές ανάλυσης που εφαρμόστηκαν στα κείμενα των επιμελώς απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων υπήρξαν δύο: της *σταθερής σύγκρισης* και της *κλασικής ανάλυσης περιεχομένου.* Τα επικρατέστερα ευρήματα του ερωτήματος αναφορικά με τις απόψεις των φοιτητριών για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής νηπιαγωγού στη διδασκαλία των ΦΕ – και την υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία (Witcher, Onwuegbuzie, & Minor, 2001) ανέδειξαν έξι *θέματα*, με τίτλους: 1) *ενθουσιώδης με τη διδασκαλία, 2) τηρεί ηθικούς κανόνες και αρχές, 3) αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και των συμπεριφορών, 4) διδάσκει μαθητο-κεντρικά, 5) καλή γνώση αντικειμένου, και 6) επαρκής διδασκαλία των ΦΕ*.

3. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΜΕ ΓΙΑ ΤΑ *ΘΕΜΑΤΑ*-ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΕ

Οι ορισμοί των *θεμάτων* καθώς και τα παραδείγματα των περιγραφικών όρων και των φράσεων που παρατίθενται για κάθε ένα *θέμα* αντλήθηκαν από αντίστοιχου αντικειμένου έρευνες (Minor et al., 2002; Witcher et al., 2001). Οι πεποιθήσεις των φοιτητριών και των δύο ομάδων για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής νηπιαγωγού βρέθηκαν να είναι πολλαπλών διαστάσεων (βλέπε παραδείγματα κωδικών στον Πίνακα 2), συνεπείς με τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Θέματα και κωδικοί των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής νηπιαγωγού

Θέματα	**Ορισμός / περιγραφικοί όροι** (Minor et al., 2002; Witcher et al., 2001)	**Κωδικοί (παραδείγματα) στην παρούσα μελέτη**
Επαρκής διδασκαλία	Η νηπιαγωγός μεταδίδει κρίσιμες πληροφορίες με σαφήνεια και ακρίβεια, προσφέρει σχετικά παραδείγματα, ενσωματώνει ποικίλες τεχνικές επικοινωνίας για την προώθηση της απόκτησης της γνώσης και της εμπειρίας. / «δημιουργικότητα», «ανοιχτή σε καινούργιο ύφος διδασκαλίας», «σαφήνεια στη διδασκαλία του μαθήματος», «ικανότητα να προκαλεί το ενδιαφέρον του παιδιού».	*ο τρόπος που διδάσκει, οι δραστηριότητες, το παιχνίδι, η μεταδοτικότητα, δίνει στα παιδιά τις αφορμές για να μαθαίνουν μόνα τους, δεν μεταδίδει στα παιδιά αυτό που θέλει να καταλάβουν, Βελτίωση Ενδιαφέροντος/Συμμετοχής/Ευχαρί στησης, Απόκτηση γνώσεων, Βιωματική μάθηση, Συμμετοχή αλλά όχι για να αρέσουν, Στοιχειώδης κατανόηση,*
Διδάσκει μαθητό-κεντρικά	Η νηπιαγωγός τοποθετεί τα παιδιά στο κέντρο της διαδικασίας μάθησης, δίνει προτεραιότητα στη διδασκαλία που ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της, είναι κάτοχος δυνατών επικοινωνιακών δεξιοτήτων./ («αγάπη για τα παιδιά», «υποστηρικτική», «τα φροντίζει» «υπομονετική»)	*τα παιδιά μπορεί να τροποποιήσουν την πορεία του μαθήματος, ανατροφοδότηση γι' αυτό που μπορούν: να κάνουν τα παιδιά, να καταλάβουν τα παιδιά, να καταλαβαίνουν, να βοηθάει τα παιδιά: να καταλαβαίνουν τι τους διδάσκει, να αντιλαμβάνονται τα φυσικά φαινόμενα γύρω τους*

Αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και συμπεριφορών	Η νηπιαγωγός οργανώνει το χρόνο της αποτελεσματικά, βελτιστοποιεί τις πηγές για να δημιουργεί ένα ασφαλές και ομαλό μαθησιακό περιβάλλον./ «καλή στην επιβολή πειθαρχίας», «παρατηρητική», «με ηγετικές ικανότητες» «είναι σε εγρήγορση».	*προετοιμάζεται, σωστή διεκπεραίωση, εμπιστοσύνη στις ικανότητές της, καταλαβαίνει με τον τρόπο της, ανατροφοδότηση αισθήματος σιγουριάς από αποτελέσματα*
Τηρεί ηθικούς κανόνες, αρχές	Η νηπιαγωγός επιδεικνύει συνοχή στην εφαρμογή πολιτικών στην τάξη, ανταποκρίνεται στις ανησυχίες των παιδιών και στις συμπεριφορές τους, παρέχει ίδιες ευκαιρίες στα παιδιά να αλληλεπιδρούν./ «αμερόληπτη», «τίμια» «αντικειμενική», «δίκαιη».	*αποφυγή διακρίσεων, μη υποτίμηση παιδιών, ειλικρινής διάλογος*
Καλή γνώση γνωστικού αντικειμένου	Παραδείγματα περιγραφικών όρων και φράσεων που σχετίζονται με το χαρακτηριστικό είναι «διδάσκει αποτελεσματικά και γνωρίζει υλικά», «καλή γνώση αντικειμένου».	*στοιχειώδης γνώση ΦΕ, γνώση διεξαγωγής πειραμάτων*
Ενθουσιώδης με τη διδασκαλία	Η ενθουσιώδης με τη διδασκαλία νηπιαγωγός παρουσιάζει μεράκι ιδιαίτερα κατά την παράδοση των μαθημάτων, και στην παρουσίαση του πεδίου, γενικότερα. / «αγάπη για το μάθημα», «αφοσίωση», «ακούραστη» και «πρόθυμη».	*θέληση γι' αυτό που κάνει, προθυμία.*

Το στάδιο της *ποσοτικοποίησης* (quantitizing) των *θεμάτων* επέτρεψε τον υπολογισμό της *συχνότητας* του κάθε *θέματος* (Onwuegbuzie & Teddlie 2003; Tashakkori & Teddlie 1998). Από αυτές τις *συχνότητες* υπολογίστηκαν τα ποσοστά επικράτησης κάθε *θέματος* τα οποία λειτούργησαν ως μετρήσεις των μεγεθών δηλωτικής επίδρασης.

Πίνακας 3: Μεγέθη Έντασης της Επίδρασης και Κατανομή Συχνότητας για τα 6 θέματα που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής νηπιαγωγού, σύμφωνα με τις φοιτήτριες των οποίων οι **πεποιθήσεις βελτιώθηκαν (Β).**

	ΘΕΜΑ	Αριθμός κωδικών ανά θέμα	Συχνότητα Εμφάνισης κωδικού	Μεγέθη Έντασης Επίδρασης
1	Ενθουσιώδης με τη διδασκαλία	02	00	00.0%
2	Διδάσκει μαθητο-κεντρικά	07	23	20.00%
3	Τηρεί ηθικούς κανόνες & αρχές	03	01	00.87%
4	Αποτελεσματική διαχείριση τάξης και συμπεριφορών	05	18	15.65%
5	Καλή γνώση του αντικειμένου	03	06	05.22%
6	Επαρκής διδασκαλία	15	67	58.26%

Πίνακας 4: Μεγέθη Έντασης της Επίδρασης και Κατανομή Συχνότητας για τα 6 θέματα που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής νηπιαγωγού, σύμφωνα με τις φοιτήτριες των οποίων οι πεποιθήσεις **χειροτέρεψαν (Χ).**

	ΘΕΜΑ	Αριθμός κωδικών ανά θέμα	Συχνότητα Εμφάνισης κωδικού	Μεγέθη Έντασης Επίδρασης
1	Ενθουσιώδης με τη διδασκαλία	02	04	02.68 %
2	Διδάσκει μαθητο-κεντρικά	07	25	16.78 %
3	Τηρεί ηθικούς κανόνες & αρχές	03	11	07.38 %
4	Αποτελεσματική διαχείριση τάξης και συμπεριφορών	05	09	06.04 %
5	Καλή γνώση του αντικειμένου	03	16	10.74 %
6	Επαρκής διδασκαλία	15	84	56.37 %

Πίνακας 5: Μεγέθη Έντασης της Επίδρασης για τα 6 θέματα που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής νηπιαγωγού, σύμφωνα με τις φοιτήτριες των οποίων **οι πεποιθήσεις βελτιώθηκαν και χειροτέρευσαν. Κατάταξη των αποτελεσμάτων.**

		ΟΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ			
	ΘΕΜΑ	**ΒΕΛΤΙΩΘΗΚΑΝ (Β)**		**ΧΕΙΡΟΤΕΡΕΥΣΑΝ (Χ)**	
1	**Ενθουσιώδης με τη διδασκαλία**	**00.00%**	**6η**	**02.68%**	**6η**
2	**Διδάσκει μαθητο-κεντρικά**	**20.00%**	**2η**	**16.78%**	**2η**
3	**Τηρεί ηθικούς κανόνες & αρχές**	**00.87%**	**5η**	**07.38%**	**4η**
4	**Αποτελεσματική διαχείριση τάξης και συμπεριφορών**	**15.65%**	**3η**	**06.04%**	**5η**
5	**Καλή γνώση του αντικειμένου**	**05.22%**	**4η**	**10.74%**	**3η**
6	**Επαρκής διδασκαλία**	**58.26%**	**1η**	**56.37%**	**1η**

3. ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ

Στην παρούσα μελέτη οι φοιτήτριες **και των δύο ομάδων** έφεραν στην **πρώτη** θέση των γνωρισμάτων της αποτελεσματικής διδασκαλίας των ΦΕ στο νηπιαγωγείο εκείνο της ***επαρκούς διδασκαλίας*** και την περιέγραψαν με στοιχεία που θα μπορούσαν να αντιστοιχηθούν σε εκείνα της σχετικής βιβλιογραφίας (Witcher et al., 2001, σελ. 53) όπως «δημιουργικότητα», «ανοιχτή σε καινούργιο ύφος διδασκαλίας», «σαφήνεια στη διδασκαλία του μαθήματος», «ικανότητα να προκαλεί το ενδιαφέρον του παιδιού». Επισημαίνεται ότι οι διαφορετικές απόψεις των φοιτητριών των δύο ομάδων για τη μεθοδολογία τους στη διδασκαλία απέρρεαν από τη διαφορά που χαρακτήριζε τις απόψεις τους για τη *φύση* του μαθήματος των ΦΕ. Οι φοιτήτριες που οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητάς τους χειροτέρεψαν φαίνεται ότι διατήρησαν την άποψη για τη *μετάδοση* της γνώσης των ΦΕ κατά τη διάρκεια του μαθήματος στα παιδιά περισσότερο από τις συμφοιτήτριές τους που οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητάς τους βελτιώθηκαν.

Λεμονιά (Χ): «*Η νηπιαγωγός παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο αν θα το κατανοήσει το παιδί. .. Γιατί δεν είναι ότι το παιδί θα κάτσει μόνο του να διαβάσει κάτι και να το καταλάβει. Είναι το πώς θα του το δείξει, πώς θα το οδηγήσει, πώς θα του το μεταδώσει.*»

Βασιλική (Β): *«Και με αυτό (βιωματική μάθηση) νομίζω είναι πιο εύκολο να κάνεις το μαθητή να του αρέσει και να μπορέσει να το καταλάβει»* .

…………………………………………………………………………………........

«Για να μπορέσουν να κατανοήσουν θα πρέπει να ενθουσιαστούν με αυτό που θα τους παρουσιάσεις».

..

«Στην αρχή εγώ είχα τις εμπειρίες του σχολείου δηλαδή ότι απλά ο μαθητής μαθαίνει τους τύπους και τις θεωρίες και πάει και γράφει. Στη συνέχεια όμως κατάλαβα πως όταν το παιδί το συνδέσει με την πραγματικότητα, με το χώρο που βρίσκεται που αναπτύσσει τις ιδέες του, μπορεί να κατανοήσει καλύτερα κάποια πράγματα.»

Βασούλα (Β): *«Να μη προσπαθεί να δείξει κάτι που να είναι υπερπαραγωγή από υλικά κι αυτά. Κάτι που να είναι απλό, που να ενδιαφέρει τα παιδιά. Κάτι που θα γίνει από μόνο του υπερπαραγωγή. Άμα εμπλέκεις τα παιδιά θα έχει αποτέλεσμα η δραστηριότητά σου».*

Στην παρούσα μελέτη οι φοιτήτριες **και των δύο ομάδων** ανέδειξαν στη **δεύτερη** θέση των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής διδασκαλίας των ΦΕ ***τη μαθητό – κεντρική διδασκαλία*** και την περιέγραψαν με στοιχεία που θα μπορούσαν να αντιστοιχηθούν σε εκείνα της σχετικής βιβλιογραφίας (Witcher et al., 2001, σελ. 53) όπως «φροντίδα, κατανόηση, σεβασμός, παρατηρητικότητα, ευαισθησία, και υποστήριξη» τα οποία συμβάλλουν στη βελτίωση των αποτελεσμάτων μάθησης των παιδιών. Το γνώρισμα αυτό κατέλαβε την πρώτη θέση στις έρευνες των Witcher et al., (2008, 2001) και Minor et al., (2002) καθώς και στην έρευνα των Wubbels et al (1997).

Χρύσα (Χ): *«….για το λόγο αυτό σίγουρα πρέπει να ξέρει τα παιδιά δηλαδή το καθένα πώς αντιδρά στο κάθε τι, το πώς έχουν μεγαλώσει, την κουλτούρα του κάθε παιδιού κι αν είναι και από διαφορετική θρησκεία κλπ».*

Μαρία (Β): "*...πιστεύω ότι πάνω απ' όλα είναι το παιδί. Ότι μπορεί εγώ να του προκαλέσω το ενδιαφέρον, ναι. Αλλά και πάλι σας λέω ότι έχει πολύ σημαντικό ρόλο η επικοινωνία που έχει η νηπιαγωγός και η οικογένεια. Αν δω ότι ένα παιδάκι έχει θέληση, έχει κίνητρο, έχει κάτι καλό, πως κάτι του ταιριάζει προς τα κει, ... τότε, ναι, θα πω ότι βοηθάω και γω .....»*

Η κατηγορία η αποτελεσματική νηπιαγωγός ***χειρίζεται αποτελεσματικά την τάξη και τις συμπεριφορές*** ενέκυψε στην **τρίτη** και **πέμπτη** θέση από τις έξι, για τις φοιτήτριες που οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητά τους **βελτιώθηκαν** και **χειροτέρεψαν αντίστοιχα**. Αυτή η κατηγορία προέκυψε επίσης στην τρίτη θέση στην έρευνα του Witcher και των συνεργατών του (2008) και στη δεύτερη θέση στην έρευνα του Minor και των συνεργατών του (2002) και στην τέταρτη θέση στην έρευνα του Witcher και των συνεργατών του (2001), δείχνοντας ότι αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στους μελλοντικούς νηπιαγωγούς. Ο Witcher και οι συνεργάτες του (2008 σελ. 298) επεσήμανα ότι το γνώρισμα της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης και της συμπεριφοράς προέκυψε σε υψηλότερη θέση από εκείνη της γνώσης του αντικειμένου.

Χρύσα (Χ): «*Απλώς επειδή δεν έχω δουλέψει ξανά με ομάδες παιδιών, είχα δουλέψει με ένα δυο, όχι ας πούμε με δεκαπέντε παιδιά. Αυτό δεν ξέρω. Αν θα μπορώ να' χω την τάξη όπως τη φαντάζομαι εγώ. Αλλά αυτό δεν πιστεύω ότι μπορώ να το αποκτήσω σε ένα εξάμηνο.*»

Θεανώ (Β): *«Να δει αν θα δείχνουν* (τα παιδιά) *ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα. Αν θα τους αρέσει ή αν θα χαζεύουν. Κι αν θα καταλάβουν. Όχι αν θα καταλάβουν, μπορεί να μη καταλάβουν κάτι. Περισσότερο είναι αν θα τους αρέσει γιατί τότε μπορεί και να τους μείνει κάτι. Αν ενθουσιαστούν αλλά όχι να λένε άσχετα πράγματα.»*

……………………………………………………………………………......

«Θα κάνει τη δραστηριότητα που χει σχεδιάσει και θα βλέπει πώς θα αντιδρούν σε αυτή κι ανάλογα να τη διαμορφώνει».

Η κατηγορία ***καλή γνώση*** του αντικειμένου των ΦΕ ενέκυψε στην **τέταρτη** και στην **τρίτη** θέση από τις έξι, για τις φοιτήτριες που οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητά τους **βελτιώθηκαν** και **χειροτέρεψαν αντίστοιχα**.

Χρύσα (Χ): *«Σίγουρα θα κατέχει καλά το αντικείμενο που θα θέλει να μεταδώσει στα παιδιά».*

Λεμονιά (Χ): *«…να κατέχει κάποιες γνώσεις και να τις μεταδίδει καλά. Αυτό όμως θα το πετύχει κάποιος μόνο αν είναι καλός στη φυσική..».*

Βασούλα (Β): "*... αυτό που παίζει ρόλο είναι να έχει κάποιες βασικές γνώσεις και μέσα από δραστηριότητες απλές, κατανοητές στα παιδιά, που εμπλέκουν και τα παιδιά, να μπορεί να ανταπεξέλθει».*

Η κατηγορία σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματική νηπιαγωγός είναι αυτή που ***τηρεί ηθικούς κανόνες*** ενέκυψε στην **πέμπτη** και **τέταρτη** θέση από τις έξι, για τις φοιτήτριες που οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητάς τους **βελτιώθηκαν και χειροτέρεψαν αντίστοιχα**. Εκτιμώντας, ιδιαίτερα στην εποχή μας, τη σημαντικότητα του ήθους στο χώρο της εκπαίδευσης, αυτή η κατηγορία δείχνει ότι οι φοιτήτριες κατανοούν την αναγκαιότητα να υφίσταται στη συμπεριφορά της νηπιαγωγού αυτή η διάσταση.

> **Μαριβάσια (Χ):** «*Το ότι πολλές φορές κρυβόμαστε από τα παιδιά και καλύπτουμε κάποιες ερωτήσεις τους, εννοώ πως κάνουμε ότι δεν τις ακούμε ή δεν μας συμφέρει να τις απαντήσουμε. Αυτό πιστεύω είναι λάθος..*»

Αυτή η αντίληψη μπορεί να ενισχυθεί στους φοιτητές του τμήματος με την παρακολούθηση μαθημάτων που θίγουν πολιτικά, οικονομικά, νομικά και ηθικά θέματα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η κατηγορία κατείχε τη δεύτερη θέση στην έρευνα των Witcher et al. (2008).

Το γνώρισμα ***ενθουσιώδης με τη διδασκαλία*** ενέκυψε στην **έκτη** θέση μόνο για την ομάδα των φοιτητριών που οι πεποιθήσεις τους χειροτέρευσαν.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι φοιτήτριες των οποίων οι πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία των ΦΕ χειροτέρευσαν διαφοροποιήθηκαν από τις συμφοιτήτριές τους των οποίων οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας βελτιώθηκαν στο εξής: οι πρώτες ανέδειξαν περισσότερο την *καλή γνώση* των ΦΕ και τη μεταδοτικότητα της νηπιαγωγού ως σημαντικές παραμέτρους της αποτελεσματικής διδασκαλίας των ΦΕ είτε ως συνιστώσες της *επαρκούς διδασκαλίας* (του πρώτου σε κατάταξη γνωρίσματος) είτε ως ξεχωριστού γνωρίσματός της. Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων που αφορούσαν όλα τα ερωτήματα της μελέτης, σχεδόν όλες οι φοιτήτριες από την ομάδα που οι πεποιθήσεις τους χειροτέρευσαν - και κάποιες από την άλλη ομάδα- πίστευαν ότι η *πρακτική εμπειρία* με τα παιδιά θα τις βοηθούσε να αξιολογήσουν καλύτερα την διδασκαλία τους και ως εκ τούτου να είναι σε θέση να αποτιμήσουν καλύτερα τα γνωρίσματα της αποτελεσματικής νηπιαγωγού στη διδασκαλία των ΦΕ. Επιπλέον οι φοιτήτριες διατύπωσαν την άποψη ότι στην προαναφερθείσα αποτίμηση θα συνέβαλε θετικά η αύξηση των ωρών των μαθημάτων που αφορούν στην ομαδική τους εργασία. Οι φοιτήτριες που οι πεποιθήσεις τους βελτιώθηκαν, οι οποίες όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις τους υιοθέτησαν και έκαναν πράξη στην ομαδική εργασία τους το μοντέλο που δίδαξε ο καθηγητής περισσότερο από τις συμφοιτήτριές τους, επικέντρωσαν τα

κριτήρια τους για την αξιολόγηση της αποτελεσματικής νηπιαγωγού στη διδασκαλία των ΦΕ στην εμπλοκή των παιδιών στη δραστηριότητα και στην ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους γι' αυτή την εμπειρία.

Επισημαίνεται ότι το γνώρισμα ***της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης και της συμπεριφοράς*** προέκυψε σε υψηλότερη θέση στην ταξινόμηση των έξι θεμάτων από εκείνη της καλής γνώσης του αντικειμένου. Η σημασία αυτής της αποτίμησης φαίνεται να μην βρίσκει ανταπόκριση στα προγράμματα σπουδών που εφαρμόζουν πολλά πανεπιστημιακά τμήματα και από τα οποία προκύπτουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, επειδή στα περισσότερα η προσοχή που δίνεται στις αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης είναι μικρότερη από την αναγκαία. Η θέση του γνωρίσματος στο σύνολο των έξι γνωρισμάτων της αποτελεσματικής διδασκαλίας των ΦΕ στο νηπιαγωγείο, αν και διαφορετική ανάμεσα στις δύο ομάδες, καταδεικνύει την ανάγκη οι υπεύθυνοι του προγράμματος σπουδών και ο διδάσκων να επισημαίνουν στους φοιτητές τη σπουδαιότητα του γνωρίσματος και των συνιστωσών του, υιοθετώντας και κατάλληλες τεχνικές που έχουν να κάνουν, για παράδειγμα, με τη μέτρηση του χρόνου για τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας ή με τον αριθμό των πηγών που αξιοποιούνται κι άλλα.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα και με τη θεωρία του Bandura (1997), σε νέες και ασταθείς συνθήκες οι *πρακτικές εμπειρίες μάθησης* παρέχουν την πιο ακριβή πληροφορία αποτελεσματικότητας επειδή δίνουν στο άτομο την άμεση εμπειρία στην εκτέλεση της εργασίας του ενώ η μη άμεση φύση της *αντιπροσωπευτικής εμπειρίας* και της *λεκτικής πειθούς* παρέχει ελάχιστη ακρίβεια στην πληροφορία της αποτελεσματικότητας. Οι στρατηγικές που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των πεποιθήσεων προσωπικής αποτελεσματικότητας αλλά και της γενίκευσής τους πρέπει ως εκ τούτου να έχουν μία δυνατή βάση στις *πρακτικές εμπειρίες μάθησης*. Επισημαίνεται ότι τα νοήματα που κατασκευάζονται διαμέσου *της πρακτικής εμπειρίας* είναι περισσότερο ισχυρά όταν δεν έχουν σχηματιστεί ακόμα δυνατές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας (ή δυνατά σχήματα-εαυτού) όπως μπορεί να συμβεί με τους φοιτητές- μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ή κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων, όπως είναι η εφαρμογή των νέων διδακτικών μεθόδων (Labone, 2004). Ως εκ τούτου, επειδή σε ένα από τα επόμενα μαθήματα οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα θα υλοποιήσουν την *πρακτική τους άσκηση* σε παιδιά του νηπιαγωγείου, προτάθηκε η συνέχιση της έρευνας ώστε να διερευνηθεί η ενίσχυση ή η μη ενίσχυση των πεποιθήσεων των φοιτητριών και των δύο ομάδων για την αποτελεσματική διδασκαλία των ΦΕ στο νηπιαγωγείο.

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Γιαλλούση, Μ., Γιαλαμάς, Β., & Τσελφές, Β. (2012). Αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος του μαθήματος επιλογής Α΄ εξαμήνου «Οι έννοιες των ΦΕ» στο ΤΕΑΠΗ / ΕΚΠΑ το 2010 -2011. Μία Έρευνα Μικτών Μεθόδων, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές,* Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή συμμετοχή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, 11-13 Μαΐου 2012, ISBN: 978-960-466-111-τόμος Β΄: 99-108).

Γιαλλούση, Μ., Γιαλαμάς, Β., & Τσελφές, Β. (2013). Ανάλυση και Ερμηνεία των στοιχείων μίας Έρευνας Μικτών Μεθόδων για την Αξιολόγηση Διδακτικού Έργου στο μάθημα επιλογής «Οι έννοιες των ΦΕ» στο ΤΕΑΠΗ/ΕΚΠΑ, *στο* 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο *«Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση»*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 26-28 Απριλίου 2013. http://www.8sefepet.uth.gr/

Giallousi, M., Tselfes, V., & Gialamas, V. (2014). Using student teachers' reports of self-efficacy to evaluate an early childhood science course, *Journal of Early Childhood Teacher Education* - Manuscript ID UJEC-2013-0078.R1, 26-5-2014 Accepted.

Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research.* New York: Academic Press.

Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?* . Harvard University Press.

Hanson, W. E., J. W. Creswell, V. L. Plano Clark, K. P. Petska, and J. D. Creswell. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology 52*(2): 224–35.

Minor, L. C, Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Pre-service teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, *96*, 116-127.

Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report, 12*, 281-316. Retrieved fromhttp://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/onwuegbuzie2.pdf

Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 351-383). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches.* Applied Social Research Methods Series (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage.

Witcher, A. J., Q., Onwuegbuzie, A., Collins, K., James, T., & Minor, L. (2008). Pre-service Teachers' Perceptions of Characteristics of an Effective Teacher as a Function of Discipline Orientation: A Mixed Methods Investigation. *Teacher Educator*, *43* (4), 279- 301.

Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., & Minor, L. C. (2001). Characteristics of effective teachers: Perceptions of preservice teachers. *Research in the Schools*, *8*, 45-57.

Wubbels, T., Levy, J., & Brekelmans, M. (1997). Paying attention to relationships. *Educational Leadership*, *54*(7), 82–86.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΜΕ ΤΙΣ ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

ΒΟΥΤΣΙΝΑ Λαμπρινή,
Εκπαιδευτικός Δ.Ε. ΠΕ04.01, MSc
lvoutsin@gmail.com

ΛΑΒΙΔΑΣ Κωνσταντίνος,
Εκπαιδευτικός Δ.Ε. ΠΕ03
lavidas@upatras.gr

Περίληψη

Η μελέτη της ιστορίας των θετικών επιστημών δείχνει ότι οι γυναίκες ελάχιστα συμμετείχαν στην εξέλιξη των θετικών επιστημών ή αν συμμετείχαν ο ρόλος τους υποβαθμιζόταν εξαιτίας διαφόρων κοινωνικών στερεοτύπων. Τα τελευταία χρόνια όμως, παρατηρείται αύξηση του αριθμού των γυναικών που ασχολούνται με το χώρο αυτό. Θέλοντας να αποτυπώσουμε τη σημερινή κατάσταση και να δούμε το βαθμό έντασης των κοινωνικών στερεοτύπων, καταγράψαμε με τη βοήθεια ερωτηματολογίου τις απόψεις και στάσεις μαθητών/τριών γυμνασίου (δηλ. μαθητών 13-15 ετών), για τη σχέση των γυναικών με τις θετικές επιστήμες.

Abstract

The study of the history of science arises that women have taken little part in the evolution of the science's process and investigates if their role is downgraded due to various social stereotypes. The last years however, an increasing number of women involve with science. With this study we want to investigate the current situation and to see the intensity of the social stereotypes. For this purpose we have collected, with a questionnaire, the opinions of Junior High School students, about the relationship of women in science.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην ιστορία της επιστήμης και της τεχνολογίας οι γυναίκες κατείχαν σημαντική θέση και συνέβαλαν αποφασιστικά στην εξέλιξή της. Τα στερεότυπα όμως και η θέση που έπρεπε να έχει η γυναίκα τους προηγούμενους αιώνες υποβάθμισαν την συμβολή της, την δυσκόλεψαν στο έργο της και πολλές φορές την κατέστησαν "αφανή ήρωα". Κάνοντας μια ιστορική ανασκόπηση για τις γυναίκες επιστήμονες διαμέσου των αιώνων εντοπίσαμε συνολικά 40 γυναίκες επιστήμονες στην Αρχαία Ελλάδα από τον 10ο αι. π.χ. έως τον 5ο αι. μ.χ., που αν και συνέβαλαν στην εξέλιξη της επιστήμης βυθίστηκαν στη λήθη της Ιστορίας. Χρειάστηκε να περάσουν 31 αιώνες για να έρθουν και πάλι στο φως και να διεκδικήσουν μια θέση στον επιστημονικό κόσμο. Μερικές μόνο από αυτές είναι η Πολυγνώτη (7ος – 6ος αι. π.Χ.), η Θεανώ (6ος αι.π.Χ.), η Αγλαονίκη (5ος αι. π.Χ.), η Πτολεμαίς(6ος αι. π.Χ.) κ.α. Και βέβαια η πιο γνωστή μαθηματικός της αρχαιότητας και η πρώτη γυναίκα επιστήμονας της οποίας η ζωή έχει καταγραφεί με λεπτομέρειες, η Υπατία (4ος αι. μ.Χ.), που ασχολήθηκε με τα μαθηματικά, τη φιλοσοφία, την αστρονομία και τη μηχανική (Σπανδάγος 2002; Παλλαδά 2010). Κατά τον Μεσαίωνα εμφανίστηκαν σπουδαίες γιατροί και φαρμακοποιοί, όπως η Hildegard von Bingen, η οποία έγραψε εννέα τόμους φυσικής ιστορίας, καθώς και η Ιταλίδα Trota (1030-1097), από την Ιατρική Σχολή του Σαλέρνο. Το 17ο με 18ο αιώνα οι γυναίκες δεν επιτρεπόταν να επισκέπτονται εργαστήρια. Είναι λοιπόν φανερό ότι οι πρώτες κινήσεις για την ανάμιξη των γυναικών στα επιστημονικά δρώμενα ήθελαν μεγάλο θάρρος κι επιμονή. Οι περισσότερες ήταν αυτοδίδακτες ή παρακολουθούσαν τα κατ' οίκον μαθήματα των αδερφών τους και διάβαζαν τα πανεπιστημιακά βιβλία τους. Συμμετέχοντας και βοηθώντας συζύγους και αδελφούς ανέπτυξαν τις γνώσεις τους στο ανάλογο αντικείμενο και ορισμένες μπόρεσαν να εκφράσουν γραπτά τη δική τους άποψη και ανάλυση. Άλλες πάλι, κατάφεραν

μέσω ενός πιο προοδευτικού γονέα (συνήθως πατέρα) να εισέλθουν στους κύκλους αυτούς και να αποδείξουν το ιδιαίτερο ταλέντο τους. Όμως, όπως φαίνεται, η αυτοθυσία για χάρη ενός επιστημονικού αντικειμένου προερχόταν από το πάθος των γυναικών αυτών, την επιμονή τους να ικανοποιήσουν τη δίψα τους για γνώση και το κουράγιο τους για τα εμπόδια που θα αντιμετώπιζαν. Ενδεικτικά αναφέρονται οι: Emilie du Chastellet (1706-1749) που ασχολήθηκε με τα μαθηματικά και η Marie-Sophie Germain (1776 -1831), γαλλίδα μαθηματικός, φυσικός και φιλόσοφος.

Κατά τους νεώτερους χρόνους οι πιο γνωστές γυναίκες επιστήμονες είναι οι Ada Lovelace (1815 -1852), βρετανίδα μαθηματικός κόρη του Λόρδου Μπάιρον που οι σημειώσεις της για την Αναλυτική Μηχανή θεωρούνται ο πρώτος αλγόριθμος που τέθηκε προς επεξεργασία από μηχανή και δίκαια θεωρείται η πρώτη προγραμματίστρια υπολογιστών. Η Sopfia Kovalesky (1850 - 1891), μια από τις καλύτερες μαθηματικούς του αιώνα της, η Marie Curie (1867-1934) φυσικός και χημικός, η μοναδική γυναίκα που τιμήθηκε δυο φορές με το Βραβείο Νόμπελ (Φυσικής και Χημείας), η Lise Meitner (1878-1968) βιεννέζα φυσικός που μαζί με τον Otto Hahn κατάφεραν και πέτυχαν να διασπάσουν το άτομο το 1938.Το αντίστοιχο Βραβείο Νόμπελ το πήρε ο συνεργάτης της και όχι η ίδια και η Rosalid Franklin (1920-1958), πρωτεργάτρια στη μελέτη και περιγραφή της δομής του DNA. Κατάφερε να αποκρυπτογραφήσει το ανθρώπινο DNA ότι έχει τη μορφή έλικα. Υπήρξε η αφανής ηρωίδα της Μοριακής Βιολογίας που δεν τιμήθηκε ποτέ με Βραβείο Νόμπελ για την τόσο μεγάλη συνεισφορά της στην ανθρωπότητα. (ATLAS wiki, UCLA, Γυναίκες στις επιστήμες των Μαθηματικών)

Τα νεώτερα χρόνια οι γυναίκες έχουν εισέλθει δυναμικά σε χώρους που παλιότερα θεωρούνταν ανδροκρατούμενοι. Παρόλα αυτά ακόμα και σήμερα υπάρχει η εντύπωση ότι ο αριθμός των γυναικών που ασχολούνται με τις θετικές επιστήμες (κυρίως σε ακαδημαϊκές θέσεις) είναι αρκετά μικρότερος από αυτόν των ανδρών. Το φαινόμενο αυτό απασχολεί την επιστημονική κοινότητα και αρκετές έρευνες έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση. Συγκεκριμένα η επίδραση του φύλου στην ακαδημαϊκή επίδοση αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης , κυρίως στις αγγλοσαξωνικές χώρες, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90. Στις ΗΠΑ η διερεύνηση του θέματος την ίδια δεκαετία σε εθνικό επίπεδο έδειξε ότι τα κορίτσια είχαν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) σε δοκιμασίες Ανάγνωσης και Γραφής που δόθηκαν σε εθνικό, αντιπροσωπευτικό δείγμα του μαθητικού πληθυσμού. Στη δοκιμασία των θετικών Επιστημών, κορίτσια και αγόρια του ίδιου δείγματος δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις στο Δημοτικό, ενώ στο Γυμνάσιο και το Λύκειο τα αγόρια εμφάνισαν καλύτερες επιδόσεις από τα κορίτσια (Willingham & Cole, 1997). Ανάλογα, από τα αποτελέσματα προγράμματος με τίτλο «Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις και Ισότητα των Φύλων στην Εκπαίδευση», που διεξήχθη στη Μεγάλη Βρετανία φάνηκε ότι οι επιδόσεις των κοριτσιών αυξάνονται σταθερά από τα τέλη της δεκαετίας του 1980. Έτσι, τα κορίτσια παίρνουν καλύτερους βαθμούς στο σχολείο και τα καταφέρνουν καλά και σε μαθήματα που θεωρούνται παραδοσιακά «ανδρικά», αλλά αυξάνονται και οι αριθμοί των μαθητριών που μένουν στο σχολείο μετά τα 16 ή συνεχίζουν στην Ανώτατη Εκπαίδευση Arnot, David, & Weiner (1999). Και στην Ελλάδα, τα κορίτσια έχουν καλύτερες βαθμολογίες από τα αγόρια στο σχολείο, μια διαφορά που εμφανίζεται σε όλα τα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στις εισαγωγικές εξετάσεις (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000; Ψάλτη, Δεληγιάννη, & Σακκά, 2007). Επιπλέον, φαίνεται ότι πλέον η πλειοψηφία των μαθητών τόσο στα Γενικά Λύκεια όσο και στα Πανεπιστήμια είναι τα κορίτσια (Μαραγκουδάκη, 2002).

Παρόλα αυτά έρευνες έχουν δείξει ότι οι απόψεις και οι αντιλήψεις που εκφράζουν οι μαθητές/τριες για τα μαθήματα αναπαραγάγουν μία ιδεολογία που υποστηρίζει τη διαφοροποίηση των δύο φύλων στην επίδοση, ενισχύοντας τη διάκριση των φύλων στην εκπαίδευση. Σε έρευνα της Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2002), διαπιστώθηκε μια παραδοσιακή αντίληψη ως προς τις επιλογές σπουδών. Στη συντριπτική τους πλειονότητα τα αγόρια δήλωσαν ότι προτιμούν τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες, ενώ περίπου οκτώ στα δέκα κορίτσια όλων των σχολείων προτιμούσαν τα θεωρητικά μαθήματα και τις Κοινωνικές Επιστήμες, εκφράζοντας ταυτόχρονα μικρή προτίμηση για την Τεχνολογία. Σε έρευνα των Δεληγιάννη κ.α.(2000) , ζητήθηκε από τους 1.110 μαθητές και μαθήτριες που πήραν μέρος

στην έρευνα «Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής» να κατατάξουν τα μαθήματα του σχολείου σε θεωρητικά και θετικά και στη συνέχεια σε «ανδρικά» και «γυναικεία». Από την κατάταξη φάνηκε ότι οι έφηβοι συνδέουν κάποια μαθήματα του σχολείου με το ένα ή το άλλο φύλο. Όπως διαπιστώνετε, η Χημεία (για το 50,3%), τα Μαθηματικά (για το 50,5%) και η Φυσική Αγωγή (για το 53,2%) θεωρούνται «ανδρικά» μαθήματα από περισσότερα από τα μισά αγόρια, ενώ η Ψυχολογία (52,1%) και τα Νέα Ελληνικά (53,3%) χαρακτηρίζονται ως «γυναικεία» μαθήματα από περισσότερα από τα μισά κορίτσια.

2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων μαθητών γυμνασίου για τη σχέση των γυναικών με τις θετικές επιστήμες.

Τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα που απαντήθηκαν στην έρευνα αυτή είναι:

Διαφοροποιείται η απόδοση και το ενδιαφέρον των μαθητών για τις θετικές επιστήμες, σύμφωνα με τα δηλώσεις τους, ανάλογα με το φύλο τους;

Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για τη θέση της γυναίκας στις θετικές επιστήμες;

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι μαθητές είναι αυτοί που από τη μια μεταφέρουν και από την άλλη εφαρμόζουν και ταυτόχρονα διαμορφώνουν τις κοινωνικές συμπεριφορές και κατ' επέκταση τα κοινωνικά στερεότυπα. Τα κοινωνικά στερεότυπα που αφορούν το φύλο, περιλαμβάνουν το σύνολο των προσχηματισμένων κοινωνικών αντιλήψεων αναφορικά με τους τρόπους συμπεριφοράς, τις ικανότητες, τους ρόλους, τα επαγγέλματα των ατόμων με βάση το φύλο τους.

Θέλοντας να αποτυπώσουμε επομένως τη σημερινή κατάσταση και να δούμε το βαθμό των κοινωνικών στερεοτύπων για τη σχέση της γυναίκας με τις θετικές επιστήμες, καταγράψαμε τις απόψεις των μαθητών/τριών του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Πατρών (ΠΠΓΠΠ).

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε είναι επισκόπηση μικρής κλίμακας και για τη συλλογή των απόψεων των μαθητών κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο άξονες:

Στον πρώτο άξονα χρησιμοποιώντας κατάλληλες ερωτήσεις, προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε την άποψη που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες για τη σχέση τους με τις θετικές επιστήμες (ποια θεωρούν ότι είναι η επίδοση τους, ποια είναι η βαθμολογία τους, πόσο ενδιαφέρον έχουν κ.τ.λ.). Μετά αναλύσαμε τις απαντήσεις τους σε σχέση με το φύλο τους.

Στον δεύτερο άξονα, προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τις γενικότερες απόψεις τους για τη σχέση του φύλου με τις επιστήμες (αν θεωρούν ότι κάποιο από τα δύο φύλα έχει καλύτερη απόδοση, αν κάποιο έχει περισσότερες δυσκολίες στην ενασχόληση του με τις θετικές επιστήμες, αν γνωρίζουν γυναίκες επιστήμονες, αν πιστεύουν ότι υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση από τον κοινωνικό περίγυρο ανάλογα με το φύλο κ.τ.λ.).

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε και συμπληρώθηκε από τους μαθητές/τριες και των τριών τάξεων του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Πατρών τον Μάρτιο του σχολικού έτους 2012-2013. Συνολικά στην έρευνα έλαβαν μέρος 140 μαθητές από τους οποίους 61 ήταν κορίτσια (το 43,6%) και 79 αγόρια (το υπόλοιπο 56,4%). Από τους 140 μαθητές οι 48 φοιτούσαν στην Α΄ Γυμνασίου (το 34,3%), οι 47 στην Β΄ Γυμνασίου (το 33,6%) και οι υπόλοιποι 45 (το 32,1%) στην Γ΄ Γυμνασίου.

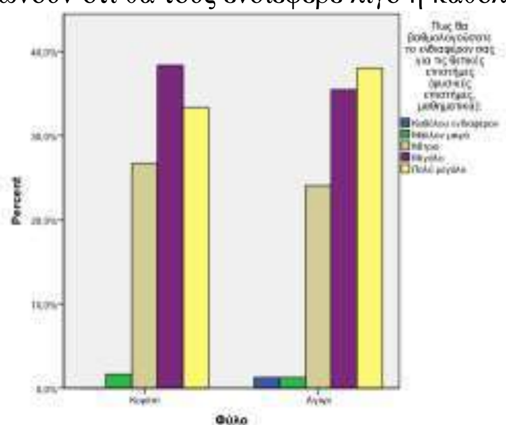
4.ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΑΠΟΨΕΙΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΟΙ ΙΔΙΟΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΙΣ ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Όσον αφορά την απόδοση που οι ίδιοι οι μαθητές/τριες δηλώνουν ότι έχουν στις θετικές επιστήμες, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο. Η συντριπτική πλειονότητα των κοριτσιών (το 91,8%) και ένα αντίστοιχο ποσοστό των αγοριών (το 89,9%) θεωρούν ότι η απόδοση τους στις φυσικές επιστήμες (φυσική, χημεία, βιολογία) είναι καλή ή πολύ καλή. Ανάλογα το 86,8% των κοριτσιών και το 89,9% των

αγοριών θεωρούν ότι η απόδοση τους στα μαθηματικά είναι καλή ή πολύ καλή. Αντίστοιχα δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο στις βαθμολογίες των μαθητών/τριών. Το 86,9% των κοριτσιών και το 84,8% των αγοριών δηλώνει ότι η βαθμολογία τους στις φυσικές επιστήμες (φυσική, χημεία, βιολογία) είναι από 16,1 και πάνω. Ανάλογα το 85,2% των κοριτσιών και το 83,6% των αγοριών δηλώνει ότι η βαθμολογία τους στα μαθηματικά είναι από 16,1 και πάνω.

Για το κατά πόσο ενδιαφέρονται για τις θετικές επιστήμες (φυσικές επιστήμες και μαθηματικά), (δες γράφημα 1), το 71,6% των κοριτσιών δηλώνουν ότι έχουν μεγάλο ή πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Αντίστοιχα μεγάλο ή πολύ μεγάλο ενδιαφέρον δηλώνουν ότι έχουν το 73,4% των αγοριών. Στην ερώτηση κατά πόσο θα ενδιέφερε τους μαθητές/τριες να ασχοληθούν επαγγελματικά με ένα τομέα που σχετίζεται με τις θετικές επιστήμες, δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο. Λίγο παραπάνω από τους μισούς μαθητές (το 57,7%) και τις μισές μαθήτριες (το 57,4%) δηλώνουν ότι θα τους ενδιέφερε πολύ ή πάρα πολύ. Το 26,9% των αγοριών και το 21,3% των κοριτσιών δηλώνουν ότι θα τους ενδιέφερε μέτρια , ενώ οι υπόλοιποι (το 15,3% των αγοριών και το 21,3% των κοριτσιών) δηλώνουν ότι θα τους ενδιέφερε λίγο ή καθόλου.



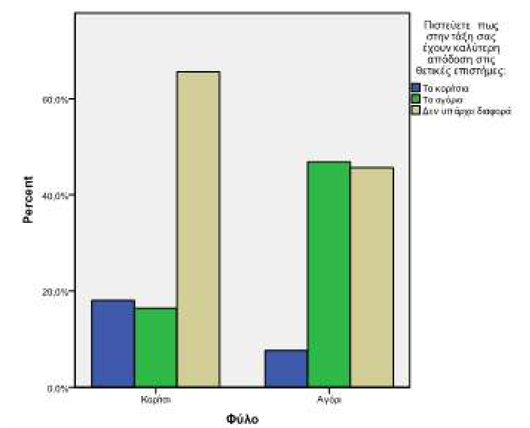
Γράφημα 1: Απόψεις των μαθητών για το ενδιαφέρον τους για τις θετικές επιστήμες ανάλογα με το φύλο

Στο ερώτημα του πόσο μεγάλη δυσκολία πιστεύουν οι μαθητές/τριες ότι θα συναντούσαν για να ασχοληθούν επαγγελματικά με ένα τομέα που σχετίζεται με τις θετικές επιστήμες, το 41% των κοριτσιών και το 43,6% των αγοριών θεωρούν ότι θα αντιμετώπιζαν μικρή ή καθόλου δυσκολία. Το 47,5% των κοριτσιών και το 37,2% των αγοριών ότι θα αντιμετώπιζαν μέτρια δυσκολία και οι υπόλοιποι (το 11,5% των κοριτσιών και το 19,3% των αγοριών) θεωρούν ότι θα αντιμετώπιζαν μεγάλη ή πολύ μεγάλη δυσκολία.

4.2 ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΜΕ ΤΙΣ ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάζεται στις απόψεις των μαθητών/τριών για το ποιο φύλο πιστεύουν ότι έχει καλύτερη απόδοση στις θετικές επιστήμες στην τάξη τους ανάλογα με το φύλο. Έτσι η πλειονότητα των κοριτσιών (το 65,6%) πιστεύει ότι δεν υπάρχει διαφορά στην απόδοση σε σχέση με το φύλο, ενώ ένα μικρό ποσοστό (το 18%) πιστεύει ότι καλύτερη απόδοση έχουν τα κορίτσια και το υπόλοιπο (το 16,4%) πιστεύει τα αγόρια. Αντίθετα τα μισά περίπου αγόρια (το 46,8%) πιστεύει ότι καλύτερη απόδοση στις θετικές επιστήμες έχουν τα αγόρια. Ένα σημαντικό ποσοστό (το 45,6%) πιστεύει ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση λόγω φύλου, ενώ το υπόλοιπο μικρό ποσοστό (το 7,6%) πιστεύει ότι καλύτερη απόδοση έχουν τα κορίτσια (Γράφημα 2). Ανάλογα παρόλο που λίγο πάνω από τους μισούς μαθητές και μαθήτριες (το 57,4% των κοριτσιών και το 54,4% των αγοριών) πιστεύουν ότι δεν υπάρχει διαφορά ως προς το ενδιαφέρον που δείχνουν για τις θετικές

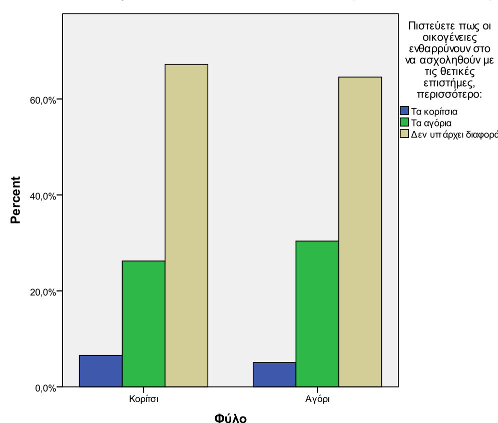
επιστήμες τα δύο φύλα, από τους υπόλοιπους μισούς φαίνεται ότι τα αγόρια θεωρούν πως τα αγόρια δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στις θετικές επιστήμες (σε ποσοστό 36,7%), ενώ στα κορίτσια φαίνεται πως οι απαντήσεις ισομοιράζονται.



Γράφημα2: Απόψεις των μαθητών για την επίδοση των φύλων στις θετικές επιστήμες ανάλογα με το φύλο

Στην ερώτηση του ποιο από τα δύο φύλα θεωρούν ότι έχει περισσότερες δυσκολίες για να ασχοληθεί επαγγελματικά με ένα τομέα που σχετίζεται με τις θετικές επιστήμες, η πλειονότητα τόσο των κοριτσιών (το 73,8%), όσο και των αγοριών (το 62,8%), θεωρούν ότι τα δύο φύλα έχουν τις ίδιες δυσκολίες. Ένα σημαντικό ποσοστό (το 18% των κοριτσιών και το 28,2% των αγοριών), θεωρεί ότι οι γυναίκες έχουν περισσότερες δυσκολίες, ενώ οι υπόλοιποι (το 8,2% των κοριτσιών και το 9% των αγοριών), θεωρεί ότι περισσότερες δυσκολίες έχουν οι άντρες. Ανάλογα στην ερώτηση του πιο από τα δύο φύλα θεωρούν ότι έχει περισσότερες δυσκολίες για να εξελιχθεί επαγγελματικά με ένα τομέα που σχετίζεται με τις θετικές επιστήμες, η πλειονότητα τόσο των κοριτσιών (το 68,9%), όσο και των αγοριών (το 62,8%), θεωρούν ότι τα δύο φύλα έχουν τις ίδιες δυσκολίες. Ένα σημαντικό ποσοστό (το 26,2% των κοριτσιών και το 26,9% των κοριτσιών), θεωρεί ότι οι γυναίκες έχουν περισσότερες δυσκολίες, ενώ οι υπόλοιποι (το 4,9% των κοριτσιών και το 10,3% των αγοριών), θεωρεί ότι περισσότερες δυσκολίες έχουν οι άντρες.

Για την στάση των δασκάλων-καθηγητών και συγκεκριμένα για το πιο φύλο πιστεύουν οι μαθητές, ότι οι δάσκαλοι- καθηγητές ρωτούν περισσότερο στα θετικά μαθήματα, η συντριπτική πλειονότητα των κοριτσιών (το 83,6%) και η πλειονότητα των αγοριών (το 67,9%) πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι-καθηγητές ρωτούν εξίσου τα αγόρια και τα κορίτσια. Ανάλογα, για το πιο φύλο πιστεύουν οι μαθητές, ότι οι δάσκαλοι- καθηγητές ενθαρρύνουν – επιβραβεύουν περισσότερο στα θετικά μαθήματα, η συντριπτική πλειονότητα των κοριτσιών (το 86,9%) και η πλειονότητα των αγοριών (το 60,8%) πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι-καθηγητές ενθαρρύνουν – επιβραβεύουν εξίσου τα αγόρια και τα κορίτσια. Εδώ όμως εμφανίζεται και ένα σημαντικό ποσοστό των αγοριών (το 24,1%), που πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι-καθηγητές ενθαρρύνουν περισσότερο τα κορίτσια.



Γράφημα 3: Απόψεις των μαθητών για την ενθάρρυνση των φύλων από τις οικογένειες και τον κοινωνικό περίγυρο να ασχοληθούν με τις θετικές επιστήμες ανάλογα με το φύλο.

Για το αν οι οικογένειες ενθαρρύνουν περισσότερο τα αγόρια ή τα κορίτσια να ασχοληθούν με τις θετικές επιστήμες (δες γράφημα 3), φαίνονται τα εξής. Παρόλο που η πλειονότητα και των δύο φύλων (το 67,2% των κοριτσιών και το 64,6% των αγοριών) θεωρεί ότι οι οικογένειες ενθαρρύνουν το ίδιο και τα δύο φύλα, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (το 26,2% των κοριτσιών και το 30,4% των αγοριών) που θεωρεί ότι οι οικογένειες ενθαρρύνουν περισσότερο τα αγόρια στο να ασχοληθούν με τις θετικές επιστήμες.

Στο αν οι μαθητές/τριες πιστεύουν ότι υπάρχει διαφορά στην αντιμετώπιση των γυναικών επιστημόνων σε σχέση με τους άνδρες επιστήμονες, τα αποτελέσματα ισομοιράζονται. Περίπου οι μισές μαθήτριες (το 54,1%) και οι μισοί μαθητές (το 48,1%), θεωρούν ότι υπάρχει διαφορά στην αντιμετώπιση, ενώ οι υπόλοιποι μισοί θεωρούν ότι δεν υπάρχει διαφορά στην αντιμετώπιση των γυναικών επιστημόνων σε σχέση με τους άνδρες επιστήμονες.

Τέλος στην ερώτηση το αν γνωρίζουν περισσότερες γυναίκες ή περισσότερους άνδρες που ασχολούνται με θετικές επιστήμες στον κοινωνικό τους περίγυρο, τα μισά περίπου κορίτσια (το 47,5%) και πάνω από τα μισά αγόρια (το 68,8%) απαντούν ότι γνωρίζουν περισσότερους άντρες. Το 39,3% των κοριτσιών και το 24,7% των αγοριών απαντούν ότι γνωρίζουν τον ίδιο αριθμό αντρών και γυναικών, ενώ οι υπόλοιποι (το 13,1% των κοριτσιών και το 6,5% των αγοριών) απαντούν ότι γνωρίζουν περισσότερες γυναίκες που ασχολούνται με τις θετικές επιστήμες στον κοινωνικό τους περίγυρο. Οι μισές περίπου μαθήτριες (το 47,5%) και οι μισοί μαθητές (το 46,8%) απαντούν ότι γνωρίζουν διάσημες γυναίκες επιστήμονες. Από αυτούς που απάντησαν ναι, όλοι σχεδόν οι μαθητές και οι μαθήτριες γνώριζαν τη Marie Curie και μερικοί γνώριζαν την Υπατία.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τα αποτελέσματα της έρευνας μας, φάνηκε ότι όσον αφορά τον πρώτο ερευνητικό ερώτημα δηλαδή την άποψη που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες για τη σχέση τους με τις θετικές επιστήμες, δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων σε σχέση με το φύλο. Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δηλαδή τις γενικότερες απόψεις των μαθητών/τριων για τη σχέση του φύλου με τις επιστήμες παρατηρήθηκαν τα εξής: Ένα μεγάλο ποσοστό των αγοριών πιστεύει ότι τα αγόρια έχουν καλύτερη επίδοση και δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις θετικές επιστήμες από ότι τα κορίτσια ενώ τα κορίτσια κυρίως πιστεύουν ότι και τα δύο φύλα έχουν την ίδια απόδοση και το ίδιο ενδιαφέρον. Τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια παρουσιάζεται ένα σημαντικό ποσοστό που θεωρεί ότι η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος ενθαρρύνει περισσότερο τα αγόρια στην ενασχόλησή τους με τις θετικές επιστήμες. Ανάλογα ένα μικρό αλλά αξιοσημείωτο ποσοστό και από τα δύο φύλα πιστεύει ότι κατά την ενασχόληση με τις θετικές επιστήμες περισσότερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι γυναίκες.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι ενώ το φύλο δεν παίζει ρόλο στην επίδοση και το ενδιαφέρον των παιδιών για τις θετικές επιστήμες (και ίσως στην αυτοπεποίθηση που νιώθουν απέναντι σε αυτές), φαίνεται ότι επηρεάζει τις γενικότερες πεποιθήσεις τους. Έτσι μεγάλη μερίδα κυρίως των αγοριών φαίνεται να πιστεύει σε κοινωνικά στερεότυπα όπως το ποιο φύλο έχει τελικά καλύτερη απόδοση στις θετικές επιστήμες. Επίσης αρκετοί μαθητές και από τα δύο φύλα φαίνεται να πιστεύουν ότι τα κοινωνικά στερεότυπα εξακολουθούν να υπάρχουν, επομένως οι γυναίκες ενθαρρύνονται λιγότερο και αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην ενασχόληση τους με τις θετικές επιστήμες.

Κλείνοντας τονίζουμε ότι η παραπάνω έρευνα έγινε σε ένα Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο, σχολείο με ιδιαιτερότητες όσον αφορά την επίδοση και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο των μαθητών. Ενδιαφέρον θα έχει η εφαρμογή αντίστοιχης έρευνας και σε άλλα πιο συμβατικά σχολεία ώστε να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Arnot, M., Davies, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap.* London: Polity Press.

Willingham, W. W., & Cole, N. S. (1997). *Gender and fair assessment*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2002). Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες, σχολική επιτυχία και επιλογές ζωής: μια προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των δύο φύλων. Εισήγηση στο *1° Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.* Αθήνα, 17-18 Μαΐου.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α. & Συγκολλίτου, Ε. (2000). *Ταυτότητες Φύλου στην Εφηβεία και Επιλογές Ζωής.* Τελική Έκθεση. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας & Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (2000). Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση: Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000), Gutenberg, Αθήνα,

Μαραγκουδάκη, Ε. (2002). Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή. Β., Ζιώγου, Σ.. & Φρόση, Λ. (επιμέλεια), *Φύλο και πραγματικότητα στην Ελλάδα, Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.* ΚΕΘΙ.

Παλλαδά Α. (2010). Γυναίκες που διακρίθηκαν στις Φυσικές Επιστήμες στην Αρχαία Ελλάδα Αρχαιολογία και Τέχνες τεύχος 114 σελ. 86-91

Σπανδάγος Ε. (2002). Οι Φυσικοί Επιστήμονες της Αρχαίας Ελλάδας, Εκδόσεις Αίθρα.

Ψάλτη, Ν., Δεληγιάννη, Β., & Σακκά, Δ. (2007). Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες στο σχολείο: Εκπαιδευτικές επιλογές και φύλο. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκα (Επιμ.), *Ταυτότητες φύλου* στον *εφηβεία: Μελετώντας τον ανδρισμό και το Θηλυκότητα στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.* Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Γυναίκες στις επιστήμες των Μαθηματικών, http://womenstories0mathstories.wordpress.com/uth/preface/

UCLA, "Contributions of 20th Century Women to Physics", 1999, http://cwp.library.ucla.edu/

ATLAS wiki του του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ, http://atlaswikigr.wikifoundry.com/page/επιστήμονες+και+επιστημόνισσες

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΤΜΗΜΑ:

1. Σχολική Τάξη που ανήκετε:

Α΄ Γυμνασίου ☐
Β΄ Γυμνασίου ☐
Γ΄ Γυμνασίου ☐

2. Είσαι: Κορίτσι ☐ Αγόρι ☐

3. Πιστεύετε ότι η απόδοσή σας στις φυσικές επιστήμες (φυσική, χημεία, βιολογία) είναι:

Μάλλον κακή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή
☐	☐	☐	☐

4. Πιστεύετε ότι η απόδοσή σας στα μαθηματικά είναι:

Μάλλον κακή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή
☐	☐	☐	☐

5. Η βαθμολογία σας στις φυσικές επιστήμες (φυσική, χημεία, βιολογία) είναι:

Μέχρι και 13	Από 13,1 έως 16	Από 16,1 έως 18	Από 18,1 και πάνω
☐	☐	☐	☐

6. Η βαθμολογία σας στα μαθηματικά είναι:

Μέχρι και 13	Από 13,1 έως 16	Από 16,1 έως 18	Από 18,1 και πάνω
☐	☐	☐	☐

7. Πως θα βαθμολογούσατε το ενδιαφέρον σας για τις θετικές επιστήμες (φυσικές επιστήμες, μαθηματικά);

Καθόλου ενδιαφέρον	Μάλλον μικρό	Μέτριο	Μεγάλο	Πολύ μεγάλο
☐	☐	☐	☐	☐

8. Πιστεύετε πως στην τάξη σας έχουν καλύτερη απόδοση στις θετικές επιστήμες:

Τα κορίτσια	Τα αγόρια	Δεν υπάρχει διαφορά
☐	☐	☐

9. Πιστεύετε πως στην τάξη σας δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στις θετικές επιστήμες :

Τα κορίτσια	Τα αγόρια	Δεν υπάρχει διαφορά
☐	☐	☐

10. Θα σας ενδιέφερε να ασχοληθείτε επαγγελματικά με ένα τομέα που σχετίζεται με τις θετικές επιστήμες; Θα με ενδιέφερε:

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
☐	☐	☐	☐	☐

11. Πόσο μεγάλη δυσκολία πιστεύετε ότι θα συναντούσατε για να ασχοληθείτε επαγγελματικά με ένα τομέα που σχετίζεται με τις θετικές επιστήμες:

Πολύ μεγάλη	Μεγάλη	Μέτρια	Μικρή	Καθόλου δυσκολία
☐	☐	☐	☐	☐

12. Πιστεύετε ότι περισσότερες δυσκολίες για να ***ασχοληθούν*** επαγγελματικά με ένα τομέα που σχετίζεται με τις θετικές επιστήμες έχουν:

Οι γυναίκες	Οι άνδρες	Και οι δυο το ίδιο
☐	☐	☐

13. Πιστεύετε ότι περισσότερες δυσκολίες για να ***εξελιχθούν*** επαγγελματικά με ένα τομέα που σχετίζεται με τις θετικές επιστήμες έχουν:

Οι γυναίκες	Οι άνδρες	Και οι δυο το ίδιο
☐	☐	☐

14. Πιστεύετε ότι οι δάσκαλοι- καθηγητές ρωτούν στα θετικά μαθήματα περισσότερο:

Τα κορίτσια	Τα αγόρια	Δεν υπάρχει διαφορά
☐	☐	☐

15. Πιστεύετε ότι οι δάσκαλοι- καθηγητές ενθαρρύνουν – επιβραβεύουν στα θετικά μαθήματα περισσότερο:

Τα κορίτσια	Τα αγόρια	Δεν υπάρχει διαφορά
☐	☐	☐

16. Πιστεύετε πως οι οικογένειες ενθαρρύνουν στο να ασχοληθούν με τις θετικές επιστήμες, περισσότερο:

Τα κορίτσια	Τα αγόρια	Δεν υπάρχει διαφορά
☐	☐	☐

17. Πιστεύετε ότι υπάρχει διαφορά στην αντιμετώπιση των γυναικών επιστημόνων σε σχέση με τους άνδρες επιστήμονες;

Ναι ☐ Όχι ☐

18. Ξέρετε κάποιες διάσημες γυναίκες επιστήμονες;

Ναι ☐ Όχι ☐

Αν ναι ποιες;

……………………………………………………………………………………………………

19. Γνωρίζετε περισσότερες γυναίκες ή περισσότερους άνδρες που ασχολούνται με θετικές επιστήμες στον κοινωνικό σας περίγυρο;

Περισσότερες γυναίκες	Περισσότερους άνδρες	Το ίδιο
☐	☐	☐

Μεταξύ του *Μαθητή* καλλιτεχνικών σπουδών (Ιω. Ζαχαρίας, 1868) και της *Αποστήθισης* (Ν. Γύζης, 1883) ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ερμηνευτική προσέγγιση εικονιστικών στοιχείων αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα στο Νεοελληνικό Κράτος με τη χρήση της φεμινιστικής ιστορίας της τέχνης (Πρώτη προσέγγιση)

Στον Ιωάννη Ζαχαρία (1845- 1873;)

ΖΑΡΡΑ Ιλιάνα
Αναπλ. Καθηγήτρια Ιστορίας της Τέχνης
Τμήμα Πολιτισμικής Διαχείρισης&Νέων Τεχνολογιών
Πανεπιστήμιο Πατρών

Το υλικό της εργασίας αποτελούν δύο ζωγραφικοί πίνακες του 19ου αιώνα που ο καθένας με τον τρόπο του αναπαριστά το αμείωτο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση στη συγκεκριμένη περίοδο. Οι πίνακες εκθέτουν ουσιαστικά δυο διαφορετικά είδη μαθητών και συνιστούν ομιλητικά παραδείγματα αναπαραγωγής των κυρίαρχων στερεοτύπων στη νεοελληνική κοινωνία αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και το είδος της γνώσης που παρέχεται, ανάλογα με τις κυρίαρχες κοινωνικές προσδοκίες με βάση το φύλο. Για τούτο ο στόχος της μελέτης είναι διπλός: αφενός να σχολιαστεί ποια γνώση θεωρείται εθνικά συνυφασμένη με την προβολή του αδύναμου κράτους και άρα επίμαχη και αξιόλογη, μα και ποιος και γιατί αξιώνεται να γίνει κοινωνός αυτής· αφετέρου, μέσα από την εικονογραφική αντιβολή των έργων να δειχθούν οι οπτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται σε κάθε περίπτωση, καθώς και ο τρόπος που αυτές υπηρετούν την αρχή της διαφοράς των δυο φύλων.

The material of this paper constitutes two paintings of the 19th century where each one in their own way represents the unrelenting interest for education in that particular period.
The paintings display essentially two different kinds of students and form communicative examples of reproduction of the prevailing stereotypes in the Modern Greek society regarding the educational system, as well as the type of knowledge being provided depending on the prevailing social expectations based on gender.
Therefore the aim of my paper is twofold: on the one hand to comment on which knowledge is considered nationally interwoven with the exposure of the powerless state and therefore contentious and worthy but also whom and why is claiming to become its partaker; on the other hand, through the pictorial comparison of the paintings to illustrate the visual strategies that are applied in each case, as well as the way these serve the origin of differences between the two genders.

Εκκινώντας από την παραδοχή ότι το έργο τέχνης είναι μια κατασκευή που αντλεί σημαίνοντα στοιχεία από την πραγματική ζωή, ώστε η σύνθεσή τους να παραπέμπει σε αναγνωρίσιμους κώδικες επικοινωνίας (Γεωργιάδου-Κούντουρα, 1993), τότε η ανάγνωση τούτων σχετίζεται άμεσα με την ιστορική θέση των υποκειμένων πρόσληψής τους (Πάκα, 2012). Οι δημιουργοί τους, όπως και κάθε άτομο, σχετίζονται με άλλα άτομα και βρίσκονται σε διάδραση με το περιβάλλον μέσω ποικίλων μορφών κοινωνικής επαφής. Αυτή ακριβώς η διαλεκτική σχέση είναι η βάση της διαμόρφωσης της συνείδησης και η πηγή της ενεργούς ενημέρωσής τους. Παράλληλα, είναι κι ένας τρόπος σύνδεσής των καλλιτεχνών με τις δυνάμεις και τις σχέσεις σε μια κοινωνία όπως αυτές εκδηλώνονται και αποκρυσταλλώνονται σε μια ποικιλία περιγραφών κωδικοποιημένων στην πολιτική, το νόμο, τη φιλοσοφία, τη θρησκεία, τη λογοτεχνία και τις τέχνες (Francina,1993). Οι πίνακες συνεπώς αποκτούν σημασία μ' έναν κοινωνικό τρόπο.

Ένας όγκος έργων της νεοελληνικής ζωγραφικής καταπιάνεται με το θέμα της εκπαίδευσης και αποτυπώνει τον υπαρκτό πόθο των απελευθερωμένων Ελλήνων για μόρφωση. Οι οραματισμοί για εθνικό φωτισμό που ενθάρρυναν, αρχικά, την επαναστατική πράξη, ταυτίστηκαν στη μετεπαναστατική φάση του Κράτους με την ανάγκη των απελευθερωμένων για την προαγωγή τους από ραγιάδες σε πολίτες. Δυστυχώς, όπως διαπιστώνουν οι ιστορικοί της εκπαίδευσης, παρά την γενική παραδοχή ότι το σχολείο είναι ο μόνος δρόμος κοινωνικής ανόδου, αυτοί οι οραματισμοί δεν πραγματοποιήθηκαν. Γεγονός που οφείλεται στην εξαρτημένη φύση της ίδιας της κοινωνικοοικονομικής και εκπαιδευτικής ανάπτυξης της χώρας με συνέπεια την εισαγωγή και εφαρμογή για όλη την περίοδο του 19ου αιώνα ενός εκπαιδευτικού συστήματος, βασισμένου κατά κύριο λόγο στα γερμανικά πρότυπα. Αδιαμφισβήτητοι μάρτυρες αυτών των αποκαρδιωτικών διαπιστώσεων παραμένουν οι στατιστικοί δείκτες που αποτυπώνουν τα βαθμό διείσδυσης της εκπαίδευσης: το 1828 το 90,95% των ανδρών, που το 1870 μειώνεται στο 71,38%, είναι αναλφάβητοι, ενώ το ίδιο έτος το αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες ανέρχεται στο 93,70· αποδείξεις ότι δεν κατανοείται ο πνευματικός ρόλος του σχολείου (Μπουζάκης, 2001).

Με ελκυστικότερο τρόπο, ωστόσο, ζωγραφικοί πίνακες του 19ου αιώνα διατυπώνουν λεπτότερες αποχρώσεις και όψεις της εκπαιδευτικής υπόθεσης. Τα προς εξέταση έργα εκθέτουν ουσιαστικά δυο διαφορετικά είδη μαθητών και συνιστούν ομιλητικά παραδείγματα αναπαραγωγής των κυρίαρχων στερεοτύπων στη νεοελληνική κοινωνία αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και το είδος της γνώσης που παρέχεται, ανάλογα με τις κυρίαρχες κοινωνικές προσδοκίες με βάση το φύλο. Για τούτο ο στόχος της μελέτης είναι διπλός: αφενός να σχολιαστεί ποια γνώση θεωρείται εθνικά συνυφασμένη με την προβολή του αδύναμου κράτους και άρα επίμαχη και αξιόλογη, μα και ποιος και γιατί αξιώνεται να γίνει κοινωνός αυτής· αφετέρου, μέσα από την εικονογραφική αντιβολή των έργων να δειχθούν οι οπτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται σε κάθε περίπτωση, καθώς και ο τρόπος που αυτές υπηρετούν την αρχή της διαφοράς των δυο φύλων.



Εικ. 1 Ιωάννης Ζαχαρίας (Αθήνα 1845-Κέρκυρα μετά το 1873), *Ο μαθητής*, 1868, Αθήνα Εθνική Πινακοθήκη, Συλλογή Κουτλίδη

Πιο αναλυτικά, ο πρώτος πίνακας με τίτλο *Ο μαθητής* (εικ. 1), έργο του Ιωάννη Ζαχαρία, παριστάνει έναν ευπρεπή και φροντισμένο νεαρό μαθητή να μελετά σχέδια ζωγραφικής, μέσα σ' ένα άνετο αστικό εσωτερικό, γεμάτο πίνακες. Η σοβαρότητα, η στοχαστικότητα και η εμβρίθεια με την οποία περιεργάζεται τα έργα του σε συνδυασμό με την προσεγμένη εμφάνισή του, τον καθιστούν μικρογραφία ενός αστού ενήλικα (Κωτίδης, 1995, Οράτη – Κούρια 1993).

Συνεπώς, κεντρικό θέμα της σύνθεσης είναι η τέχνη και η καλλιέργειά της. Πράγματι, οι καλλιτεχνικές σπουδές, ταυτισμένες με την αναγέννηση της χώρας, και ως εκ

τούτου εχέγγυο της ταχείας πνευματικής της συμπόρευσης με την προηγμένη Ευρώπη, αποτέλεσαν πρωταρχική εκπαιδευτική μέριμνα και εγγράφηκαν στα κυρίαρχα εθνικιστικά προτάγματα, αμέσως μετά την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους. Τούτο είχε ως συνέπεια την εμφάνιση του επαγγελματία καλλιτέχνη που κατακτά την κοινωνική νομιμοποίησή του ακριβώς από το ότι τίθεται στην υπηρεσία της πατρίδας, άρα μέσα από τις αξίες της εθνικής κρατικής ιδεολογίας. Στον όψιμο $19^{ο}$ αιώνα, λοιπόν, αναδύεται ένα νέο ιστορικό υποκείμενο που πραγματώνει τον εαυτό του μέσα από την τέχνη του, η οποία συνιστά την κύρια παραγωγική δραστηριότητά του (Βρατσκίδου, 2009).

Ύστερα από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο τρόπος παρουσίασης του νεαρού και ο χώρος στον οποίο εντάσσεται συνιστούν μια συνηγορία υπέρ του κύρους των καλλιτεχνικών σπουδών, καθώς και μια σαφή μαρτυρία ότι αυτές είναι μια απασχόληση όχι μόνο ορθολογική αλλά και προϊόν μελετημένης επιλογής, εφόσον υπόσχονται ένα επάγγελμα αναγνωρισμένου κύρους (Κωτίδης, 1995, Μαρκάτου, 2008).



Εικ. 2 Ν. Γύζης (1842-1901), *Η αποστήθιση*, 1883, Αθήνα, Ιδιωτική Συλλογή

Ο δεύτερος πίνακας με θέμα την *Αποστήθιση* (εικ. 2) του Νικολάου Γύζη (Κωτίδης, 1995, Κούρια, 1993), αποδίδει σύμφωνα με την περιγραφή του ίδιου, ένα «κοράσιον το οποίον αποστηθίζει το μάθημά του» (Γύζης, 1953). Η νεαρή, ιδωμένη από το πλάι και σε καθιστή θέση, προβάλλεται σε φόντο βαμμένο με ευαίσθητους γκρίζους και ρόδινους χρωματικούς τόνους. Με το δάκτυλο του δεξιού χεριού της κρατά μισόκλειστο το βιβλίο, προσέχοντας να μη «χάσει» τη σελίδα που μόλις μελετούσε, ενώ με το δείκτη του αριστερού χεριού πιάνει αφηρημένα μια μπούκλα από τα μαλλιά της. Μηχανική κίνηση που συνιστά ένα μνημοτεχνικό βοήθημα συνδυασμένο συχνά όπως εδώ, με την απόσυρση του βλέμματος σ' έναν έσω τόπο, μακριά από κάθε εξωτερικό ερέθισμα. Ταυτόχρονα, η θέση του χεριού επάνω στο στήθος εικονοποιεί τη λειτουργία που επιτελείται, την αποστήθιση. Όπως εύστοχα έχει επισημανθεί το κοράσιον αποστηθίζει τον κανόνα, πράξη που ταυτίζεται με την εκμάθηση της αναγκαιότητας του κανόνα. Τούτο σε συνδυασμό με το βλέμμα της προσευχής και το φως που λούζει το παρθενικό πρόσωπο γονιμοποιεί την εικόνα με περαιτέρω πνευματικά νοήματα και ηθικές προεκτάσεις (Γυιόκα, 2006).

Βιβλίο και παρθένος λοιπόν, ένας εμπνευσμένος συσχετισμός που αναδιφά την εικονογραφική του μήτρα στη σκηνή του Ευαγγελισμού (εικ. 3) (Drury, 1999). Βυζαντινά

βιβλία ομιλιών από τον 8^{ο} έως το 10^{ο} αιώνα απέδιδαν στη Μαρία τη σοφία της θεάς Αθηνάς. Στο Ευαγγέλιο του Ψευδο-Ματθαίου εξαίρεται ως η καλύτερα εκπαιδευμένη «στη σοφία και στο νόμο του Θεού». Μάλιστα, οι μεσαιωνικοί θεολόγοι την έβλεπαν ως δέσποινα των επτά ελευθέριων τεχνών, η γνώση των οποίων οδηγούσε και στη γνώση του Θεού, γεγονός που αιτιολογούσε την επιλογή της για το υψηλό καθήκον της θεομήτορος (εικ. 4) (Shiller, 1971).



Εικ. 3 Duccio di Buoninsegna (1255/60-1318/9), *Ευαγγελισμός*, 1333, Uffizi, Φλωρεντία

Στο Ελληνικό Κράτος, από τη σύστασή του έως και την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα, η έρευνα ενός όγκου κειμένων που ξεδιπλώνουν τον προβληματισμό για την εκπαίδευση των γυναικών, δείχνει ότι αυτός περιελίσσεται διαρκώς γύρω από την σταθερή επανάληψη κοινών τόπων αναφορικά με το γυναικείο πρότυπο της μητέρας-συζύγου-οικοδέσποινας. Οι γυναίκες δηλαδή πρέπει να μορφώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε οι ηθικές αρετές και τα πρότυπα συμπεριφοράς να υπηρετούν την εν λόγω τρίσημη φόρμα (Φουρναράκη, 1987). Συνεπώς, εδώ επιδιώκεται η προτυποποιήση του ήθους και κατ' επέκταση του ρόλου που έχει να επιτελέσει το κορίτσι στην ενήλικη ζωή του. Και το συγκλονιστικότερο πρότυπο που δείχνει το δρόμο ώστε η αγνή κόρη να αναβαθμιστεί σε αθώα μητέρα είναι η Θεομήτωρ. Και δεν υπάρχει μεγαλύτερη συνηγορία για τη σημαντικότητα του ρόλου της από το ίδιο το γεγονός, όπως το διατυπώνει η Julia Kristeva, ότι «Κάθε Θεός, ακόμη και ο Θεός του Λόγου, βασίζεται σε μια Θεά Μητέρα.» (Kristeva, 1986, Πάκα, 2012).



Εικ. 4 Παναγιώτης ή Νικόλαος Δοξαράς (166-1729 και 1700-1775), *Παναγία με το βρέφος*, Ζάκυνθος, Συλλογή Βελιμέζη

Αντιβάλλοντας περαιτέρω, ωστόσο, τις δυο συνθέσεις, παρατηρούμε ότι ο Γύζης ακολουθεί μια συγκεκριμένη αναπαραστατική στρατηγική. Στο πλαίσιο αυτής, η κατά κρόταφο και ημίσωμη παρουσίαση της κόρης, στην πραγματικότητα, αισθητοποιεί με κάθε τρόπο μια μη ολοκληρωμένη συγκρότησή της. Αντίθετα, ο Ζαχαρίας αποδίδει το νεαρό ολόσωμο, κυρίαρχο ενός απολύτως συγκροτημένου χώρου και ενεργητικό, ο οποίος διαθέτοντας ολοκληρωμένη κρίση, φαίνεται να μιλά τη σοφία των μεγάλων. Το κορίτσι όμως, δεν τοποθετείται σ' ένα συγκεκριμένο εσωτερικό που να σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Πράγματι, στον εκπαιδευτικό λόγο της εποχής η γυναικεία σχολική εκπαίδευση φαίνεται να υποβαθμίζεται τόσο ώστε τελικά φτάνει να ταυτίζεται με το άτυπο ή το ιδιωτικό. Μοιραία συνέπεια του γεγονότος ότι σε όλη την περίοδο που μας απασχολεί, το κράτος, ως επίσημος φορέας, δεν υιοθετεί μια συγκροτημένη εκπαιδευτική πολιτική, ενώ η δευτεροβάθμια γυναικεία εκπαίδευση αφήνεται αποκλειστικά στην ιδιωτική μέριμνα (Φουρναράκη, 1987).

Επιπρόσθετα, η μη αναπαράσταση ενός συγκεκριμένου χώρου στον οποίο να εντάσσεται το νεαρό κορίτσι και κυρίως η μη αναπαραστατικότητα της αφηρημένης και αδιαμόρφωτης «οθόνης» στην οποία προβάλλεται, ενδυναμώνει τον ιδεαλιστικό χαρακτήρα της εικόνας. Κοινωνικές λεπτομέρειες ή άλλα δεδομένα είναι, επίσης, απόντα από την εικόνα, με συνέπεια τα σημεία να μη σημαίνουν ένα συγκεκριμένο κορίτσι αλλά μια εξιδανικευμένη εκδοχή του, οδηγώντας τελικά στην αποξένωση του καθημερινού γεγονότος από την ηθογραφική περιγραφή μιας συγκεκριμένης λειτουργίας (Μισιρλή, 1996). Εντέλει, η καταγωγική σχέση της σύνθεσης από το σχήμα του Ευαγγελισμού που ερμηνεύθηκε και ως

μια ευχή για διαφώτιση μέσω της μάθησης, σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω αποκαλύπτουν ότι στη συγκρότηση της σκηνής ενοικεί η στρατηγική της αλληγορίας, ένα εξαιρετικά καίριο σημείο για την περαιτέρω εμβάθυνση στη σύνθεση.

Εκκινώντας, λοιπόν από την ετυμολογία της λέξης αλληγορία: *άλλος* και *αγορεύειν* (μιλώ δημόσια), γίνεται φανερό ότι ο όρος εμπεριέχει μια ταλάντευση ανάμεσα στη δημόσια δήλωση και το καλυμμένο νόημα· τη διπλή πρόθεση να πει κάτι το οποίο εμπεριέχει ένα νόημα, αλλά το οποίο επίσης λέει κάτι άλλο (Cherry, 2000, Warner 1985). Λέγοντας, ωστόσο, κάποιος άλλα πράγματα απαιτείται μια ερμηνεία. Σύμφωνα με τον Graig Owens που μελέτησε ιδιαίτερα το ζήτημα «ο αλληγοριστής δεν επινοεί εικόνες αλλά τις κατάσχει» (Cherry, 2000). Αυτό σημαίνει ότι ο καλλιτέχνης «δεν αποκαθιστά ένα πρωτότυπο νόημα που μπορεί να είχε χαθεί ή να είχε κατασταθεί δυσνόητο», αλλά μάλλον «προσθέτει ένα άλλο νόημα» στην εικόνα που υποκαθιστά ή συμπληρώνει τα προγενέστερα. Ως εκ τούτου, ενθαρρύνεται μια απόπειρα ανάγνωσης που μας οδηγεί πέρα από το προφανές. Η αλληλουχία των νοημάτων που προκύπτει από το εικονογραφικό σχήμα και παραπέμπει στον Ευαγγελισμό και τη Θεοτόκο ως το κορυφαίο πρότυπο μητρότητας και υψηλού ήθους, θα μπορούσε να είναι η αναμενόμενη αποκωδικοποίηση. Η αλληγορική ανάγνωση, όμως, κινείται πέρα από τις οικείες ιδέες της αλληγορίας που εξαρτώνται από ένα προκαθορισμένο περιεχόμενο για το σημείο, και ενθαρρύνει την εστίαση της προσοχής στις ελαφρές αστάθειες του νοήματος. Άλλωστε, ο Owens, αναφορικά με τις διπλές αναγνώσεις της αλληγορίας επισημαίνει ότι αυτές μπορεί να είναι «εντελώς συνδεδεμένες αλλά και εντελώς ασυμβίβαστες», και καθώς δουλεύουν με τη λογική του συμπληρωματικού, προσθέτουν ή αντικαθιστούν η μία την άλλη (Cherry, 2000). Είναι ακριβώς αυτή συμπληρωματικότητα της αλληγορίας που δίνει τη δυνατότητα στις φεμινιστικές αναγνώσεις να συντηρηθούν σε αντιπαράθεση με εκείνες που διατυπώνονται από διαφορετικές κοινότητες θεατών του έργου.

Ύστερα από τα παραπάνω, ενθαρρύνεται μια άλλη προσέγγιση της σύνθεσης. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, η αρχή της διαφοράς ανάμεσα στα φύλα αιτιολογείται πλέον από έναν επιστημονικό λόγο, ο οποίος, ενδυόμενος το νόμο της αλήθειας, «τεκμηριώνει» την «ευπάθεια των νεύρων» και γενικότερα την «παιδική αδυναμία» και την «υστερική φύση» του γυναικείου φύλου, και συνιστώντας μια ιδιάζουσα τεχνική εξουσίας (Φουκώ, 1991), θεμελιώνει στην πραγματικότητα τη διανοητική υποβάθμισή του. Στο ίδιο πλαίσιο κυριαρχεί η αντίληψη ότι το γυναικείο μυαλό υστερεί σε σχέση με το αντρικό, καθώς οι γυναίκες δεν διαθέτουν κρίση ή συνθετικές και φιλοσοφικές ικανότητες, παρά μόνο φαντασία και μνήμη και άρα ικανότητα αποστήθισης (Φουρναράκη, 1987). Ακριβώς γι' αυτό επιλέγεται ένα κορίτσι για αυτή τη μηχανική και καθόλου δημιουργική διαδικασία. Στο σημείο αυτό θα ήταν δύσκολο να παραβλέψουμε μια ενδιαφέρουσα σύμπτωση γεγονότων. Τη χρονιά που ο πίνακας εκτίθεται, το 1883, μια ομάδα ειδικών επιθεωρητών του Υπουργείου Παιδείας, συντάσσει μια έκθεση για την κατάσταση των δημοτικών σχολείων στην επικράτεια. Εκεί διαπιστώνεται αφενός η οικτρή εκπαιδευτική κατάσταση και μάλιστα ότι «το θήλυ φύλον ουδαμώς ουδαμού φοιτά εις τα σχολεία» και αφετέρου ότι οι μαθητές «Διδάσκονται… μαθήματα, πάντα δια της μεθόδου της μηχανικής αποστηθίσεως της προσφυεστάτης εις αποξήρανσιν του νου και μάρανσιν της αρτιθαλούς κρίσεως των παίδων…» (Μπουζάκης, 2001). Αν λοιπόν η παρουσία του γυναικείου φύλου είναι αμελητέα στη δημόσια εκπαίδευση και η μέθοδος απομνημόνευσης ως η μόνη εκπαιδευτική τακτική, κοινή και για τα δυο φύλα, τότε η επιλογή του κοριτσιού να την επιτελέσει, συνιστά ένα παράδειγμα εσωτερίκευσης ηγεμονικών στερεοτύπων από την πλευρά του καλλιτέχνη και από την άλλη, ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο αξίες και πεποιθήσεις που εργάζονται για την αντιστροφή της πραγματικότητας των κοινωνικών σχέσεων (Marx, 1970), κωδικοποιούνται σε περιγραφές, οι οποίες με τη σειρά τους συμβάλλουν στη συντήρησή αυτών των στερεοτύπων. Η φυσικοποίηση του εν λόγω στερεοτύπου επαληθεύεται περαιτέρω, καταρχήν από το γεγονός της ίδιας της βράβευσης του έργου με Β΄ χρυσό μετάλλιο στη Διεθνή Έκθεση στο Glaspalast του Μονάχου το 1883. Κατά δεύτερον, από τη γενική παραδοχή ότι τα παραγόμενα από τη γυναίκα έργα, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, δεν είναι καν δημιουργήματα, αλλά μίμηση, δεδομένου ότι αυτή, σύμφωνα, πάντα, με τον ηγεμονικό λόγο, στερείται διάνοιας και έμπνευσης, ό,τι ακριβώς προσδιορίζει τον άνδρα μεγάλο καλλιτέχνη. Μοιραία, εκείνοι που θα πρέπει να απασχολήσουν του καθηγητές του

Πολυτεχνείου είναι οι άνδρες μαθητές του (Γκότση, 2002) και για τούτο οι γυναίκες παραμένουν αποκλεισμένες από το Σχολείο των Τεχνών μέχρι τις παραμονές του 20ού αιώνα (Γεωργιάδου-Κούντουρα, 1993, Μαρκάτου, 2008).

Υποστηρικτικό των παραπάνω είναι και η διαφορετική σήμανση των δύο έργων, κυριολεκτική στη μια περίπτωση, αλληγορική στην άλλη. Κοιτάζοντας τον πίνακα του Ζαχαρία βλέπουμε ό,τι ο τίτλος περιγράφει: ένα μαθητή. Τίτλος και εικόνα αναδιπλασιάζονται, ενδυναμώνοντας αμοιβαία ο ένας την άλλη. Στο έργο του Γύζη, εικόνα, τίτλος και περιεχόμενο άλλο αγορεύουν. Εδώ η λεκτική πλαισίωση της κοριτσίστικης φιγούρας με μια έννοια επιβάλλει το ταξίδεμα του βλέμματος του θεατή και την εγρήγορση της ερμηνευτικής του σκέψης. Μέσω αυτών καλείται να γεφυρώσει έλξη και απώθηση, βασικές ιδιότητες της απορίας που εκλύει η ασυνέχεια μεταξύ τίτλου και εικόνας. Και έπειτα, αφού αυτή η ασυνέχεια εξουδετερωθεί άραγε τι απομένει; Εδώ έρχεται να απαντήσει ο Norman Bryson και διαλύοντας τη μαγεία εξηγεί: «Αφ' ης στιγμής έχουμε συλλάβει την αλληγορία και το περιεχόμενο της σημασιοδότησης έχει κοινοποιηθεί, ο κόσμος είναι άδειος, αποξηραμένος και λυπηρός. Η σημασία του έχει χαθεί, ο κόσμος επιμένει, αλλά έχει χάσει πλέον κάτι το οποίο δεν μπορεί να αντικατασταθεί –τη μεστότητα του νοήματος που τον χαρακτηρίζει. Αφού πια τα αντικείμενα έχουν απαλλαγεί με ενθουσιασμό από το νόημά τους καθίστανται αναλώσιμα…» (Nochlin, 1999). Πρόκειται, εντέλει, για μια ακόμη στρατηγική μέσω της οποίας επιτελείται η υποβάθμιση του γυναικείου φύλου, καθώς και με τη συνδρομή εικόνας και τίτλου οικοδομείται το στερεότυπο ότι η γυναικεία φύση είναι χωρίς εγώ και εξαρτημένη, εξαρτημένη από μια μακριά αλληλουχία νοημάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βρατσκίδου, Ε. (2009) Αναπαραστάσεις του εικαστικού καλλιτέχνη μέσα από τις βιογραφίες και τη λογοτεχνία στην Ελλάδα του 19ου αιώνα, στο *Η τέχνη του 20ού αιώνα Ιστορία Θεωρία Εμπειρία*, Πρακτικά Γ΄ Συνεδρίου Ιστορίας της Τέχνης (Θεσσαλονίκη).
Γεωργιάδου-Κούντουρα, Ευθ. (1993) Η Γυναίκα στη Νεοελληνική Ζωγραφική του ΙΘ΄ αιώνα Εικόνα και Δημιουργός, στο *Κενά στην Ιστορία της Τέχνης. Γυναίκες Καλλιτέχνιδες* (Αθήνα, Γκοβόστη).
Γκότση, Χ.-Γλ. (2002) *Ο λόγος για τη γυναικεία καλλιτεχνική δημιουργία στην Ελλάδα (τέλη 19ου-αρχές 20ού αιώνα)* αδημ. διδ. Διατριβή (Θεσσαλονίκη).
Γύζης, Ν. (1953) *Επιστολαί του Νικολάου Γύζη*, Δροσίνη, Γ., Κορομηλά, Λ. (επιμ.) (Αθήνα, εκδόσεις του περιοδικού *Εκλογή*).
Γυιόκα, Λ. (2006) Ένα ακόμη σχόλιο για την *Αποστήθιση* (1883) του Ν. Γύζη. Η ανάγνωση ως Ευαγγελισμός σε έναν ηθογραφικό πίνακα, στο *Αφιέρωμα στον Χρύσανθο Χρήστου* (Θεσσαλονίκη, University Studio Press).
Κωτίδης, Α. (1995) *Ελληνική Ζωγραφική του* 19ου αιώνα (Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών).
Μαρκάτου, Θ. (2008) Η κοινωνική θέση του εικαστικού καλλιτέχνη στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα, στο *Προσεγγίσεις της καλλιτεχνικής δημιουργίας: Από την Αναγέννηση ως τις Μέρες μας*, Πρακτικά Β΄ Συνεδρίου Ιστορίας της Τέχνης (Αθήνα).
Μισιρλή, Ν. (1996) *Ν.Μ. Γύζης, 1842-1901* (Αθήνα, Αδάμ-Πέργαμος).
Μπουζάκης, Σ. (2001) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998). Τεκμήρια – Μελέτες Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης* 8 (Αθήνα, Gutenberg).
Πακα, Α. (2012) Γυναικείες μορφές στην ελληνική ζωγραφική στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ού: φεμινιστική κριτική προσέγγιση, αδημ. διδ. διατριβή (Θεσσαλονίκη).
Οράτη, Ειρ., Κούρια Α. (1993) Το Παιδί στη Νεοελληνική Τέχνη, κατ. έκθ., (Αθήνα, Αδάμ).
Φουκώ, Μ. (1991) *Η μικροφυσική της εξουσίας*, Τρουλινού Λ. (μεταφρ.) (Αθήνα, Ύψιλον).
Φουρναράκη, Ε. (1987) *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί Προβληματισμοί (1830-1910) Ένα Ανθολόγιο* (Αθήνα).

Dijk, A. Van (1999) The Angelic Salutation in Byzantine and Medieval Annunciation Imagery, *The Art Bulletin*, 81 (3) pp. 420-436.

Drury, J. (1999) *Painting the World. Christian Pictures and their Meanings* (New Haven)
Cherry, D. (2000) *Beyond the Frame: Feminism and Visual Culture, Britain, 1850–1900* (London and New York, Routledge).
Francina, Fr. (1993) Realism and Ideology: An Introduction to Semiotics and Cubism, in Harrison Ch., Francina Fr., Perry G., *Primitivism, Cubism, Abstraction* (New Haven&London, Yale University Press).
Kristeva, J. (1986) Stabat Mater, in Moi T. (ed.), *The Kristeva Reader* (Oxford, Blackwell).
Marx, K. (1970) *The German Ideology*, Arthur C. (trans.) (London, Lawrence and Wishart).
Nochlin, L. (1999) *Representing Women* (London, Thames&Hudson).
Schiller, G. (1971) *Iconography of Christian Art*, v.I (London, Lund Humphries).
Warner, M. (1985) *Monuments and Maidens: The Allegory of the Female Form* (Weidenfeld & Nicolson).

ΑΝΩΤΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΡΑΣΙΩΝ ΔΗΜΟΥ ΕΡΜΟΥΠΟΛΗΣ – 19ος ΑΙΩΝΑΣ

Νικόλαος ΖΑΧΑΡΑΚΗΣ, Δάσκαλος, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη
Το 1830, ο δήμος της Ερμούπολης ανάμεσα στις πραγματικά αξιοσημείωτες προσπάθειές του σχετικά με την εκπαίδευση προχωρεί και σε μια άλλη καινοτομία: ιδρύει, σε συνεργασία με τον Chr. L. Korck, το πρώτο δευτεροβάθμιο ελληνικό παρθεναγωγείο. Ο σκοπός της σύστασης του Σχολείου αυτού ήταν διπλός, πρώτον μεν να εκπαιδεύονται άνευ διδάκτρων οι άπορες μαθήτριες του Δήμου, δεύτερον δε να μορφώνονται παιδαγωγοί και δασκάλες ικανές και χρηστές, ώστε να παρέχουν τις καλύτερες ελπίδες στους γονείς. Το σχολείο αυτό λοιπόν για πολλές δεκαετίες λειτούργησε ως εκκολαπτήριο διδασκαλισσών προσφέροντας στην ελληνική εκπαίδευση αυτό που δεν μπορούσε να προσφέρει το κράτος. Κατά την πολυετή λειτουργία του Ανώτερου Σχολείου των Κορασίων έγιναν σημαντικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που αποσκοπούσαν στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Και τούτο γιατί υπήρχαν χρονικά διαστήματα στα οποία η κατάσταση του σχολείου ήταν εξαιρετικά δύσκολη τόσο από οικονομική όσο και από διδακτική άποψη. Από το Ανώτερο Σχολείο των Κορασίων του Δήμου της Ερμούπολης αποφοίτησε πλήθος μαθητριών πολλές εκ των οποίων ακολούθησαν το διδασκαλικό επάγγελμα. Με τη μελέτη αυτή γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης του διδακτηρίου αυτού όσο αφορά: τη λειτουργία του σε σχέση με τα μαθήματα που διδάσκονταν, το πρόγραμμα που εντάσσονταν αυτά, το ρόλο του σχολείου αυτού στο τοπικό αλλά και ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο στα όρια της γυναικείας εκπαίδευσης.
Abstract
In 1830, the municipality of Ermoupolis, amongst its many noteworthy efforts in the field of education, moved on to another innovation: the foundation, in co-operation with Chr. L. Korck, of the first *middle school for women. The aim of this School was twofold: a) to provide free access to education for impoverished girls in* the municipality of *Ermoupolis and b) to provide high-quality educators and virtuous teachers, capable of s*erving an important role in shaping and supporting the educational hopes of the whole community. *As a result of its underpinning philosophy, the School functioned as a true "incubator of teachers*" for a number of decades, offering to the Greek education context what was beyond the reach of the actual state to offer. During the longtime operation of the Young Ladies High School *a number of innovative efforts were undertaken aiming at the continual improvement of its overall operation. This was mainly due to the fact that, over the years, the School had to overcome equally serious financial and educational problems. Given the ever-present difficulties, it should be pointed out that many of the graduate female students of the* Young Ladies High School *followed a teaching career. In the present study, an attempt is made to explore various aspects of the School and its close relation to female education with specific reference to the subjects forming part of its curriculum as well as its overall impact not only at a local level but also at a broader educational and social one.*

Πρόθεσή μου, με την εισήγησή αυτή, είναι να παρουσιάσω το Ανώτερο Σχολείο Κορασίων του Δήμου Ερμούπολης, ενός σχολείου που αποτελεί απόδειξη του εκπαιδευτικού οργασμού που έλαβε χώρα στην Ερμούπολη - Σύρου κατά τον 19ο αιώνα. Το σχολείο αυτό λειτούργησε ως μήτρα που κυοφόρησε δεκάδες δασκάλες οι οποίες στελέχωσαν σχολεία όχι μόνο σε όλη την τότε ελληνική επικράτεια αλλά και στο εξωτερικό. Τα σημεία στα οποία θα αναφερθώ, στα όρια αυτής της εισήγησης, αφορούν την ίδρυση, τη λειτουργία με έμφαση στα μαθήματα, τα προγράμματα, το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και το βασικό στόχο που δεν ήταν άλλος από την εκπαίδευση διδασκαλισσών. Πηγή όλων αυτών των πληροφοριών αποτελούν τα γενικά αρχεία του κράτους βασικά της Ερμούπολης αλλά και της Αθήνας. Θεώρησα δε απαραίτητο να μεταφέρω ορισμένα κείμενα αυτούσια για να διατηρηθεί η γλαφυρότητα αλλά και η σημασία των γραφομένων.

Α. ΙΔΡΥΣΗ

Η ίδρυση του Ανώτερου Σχολείου των Κορασίων

Το πλήθος του μαθητικού δυναμικού και η ανάγκη να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους οι μαθήτριες που αποφοιτούσαν από τα αλληλοδιδακτικά σχολεία ιδιαίτερα αυτές που προέρχονταν από άπορες οικογένειες οδήγησαν στην ίδρυση του Ανώτερου Σχολείου των Κορασίων σε συνεργασία με τον Chr L. Korck, το πρώτο δευτεροβάθμιο ελληνικό παρθεναγωγείο όπως ονομάστηκε το ελληνικό σχολείο των θηλέων. (Φουρναράκη, 1987)

Την εποχή αυτή τα κέντρα όπου υπήρχαν Ανώτερα Σχολεία Κορασίων ήταν τρία Αθήνα, Ναύπλιο, Ερμούπολη από τα οποία μάλιστα αυτό του Ναυπλίου μεταφέρθηκε στην Αθήνα. Έτσι συνολικά λειτουργούσαν:

Ανώτερα Σχολεία Κορασίων	
Αθήνα	*Ερμούπολη*
Hill	Hildner
Volmerange	Ελληνικό Σχολείο του Δήμου

(Ζιώγου Καραστεργίου, 1986)

Για ένα χρονικό διάστημα περίπου μέχρι το 1835 δεν υπάρχουν πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου, στον πίνακα δε που συνέταξε ο Ι. Κοκκώνης σχετικά με τη λειτουργία και το μαθητικό δυναμικό των σχολείων της επικράτειας αναφέρει στην Ερμούπολη μόνο το σχολείο του Hildner όσο αφορά τα Ανώτερα Σχολεία.(Γ.Α.Κ. Αθηνών (Υ.Ε.Δ.Ε.), 11L, Φ.9) Επίσης σε πίνακα όπου καταγράφονται τα Δημοσυντήρητα σχολεία από την ίδρυση της Ερμούπολης το εν λόγω σχολείο εμφανίζεται από το έτος 1835. (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.5)

Το σχολείο αυτό για πολλές δεκαετίες λειτούργησε και ως εκκολαπτήριο διδασκαλισσών προσφέροντας στην ελληνική εκπαίδευση αυτό που δεν μπορούσε να προσφέρει το κράτος. (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Β υπ.30 - Ζιώγου Καραστεργίου, 1986). Άντεξε δε σε αρκετές οικονομικές κρίσεις καθώς πολλές φορές προτάθηκε η κατάργησή του ως αποτέλεσμα των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετώπιζε κατά διαστήματα ο Δήμος. Τέτοιες περιπτώσεις ήταν:

- «*Ὁ Διοικητής Σύρου πρός τόν Δήμαρχο Ἑρμουπόλεως*

Ἐκ τῆς συναπτομένης ἐνταῦθα ἀποφάσεώς μας ... κύριε δήμαρχε ὅτι ἡ Διοίκησις διά τούς ἀναφερομένους ἐνταύθα λόγους δέν ἐνέκρινε νά παραδεχθῆ τό ἐκδοθέν παρά τοῦ Συμβουλίου ὑπ. ἀρ. 181 ψήφισμα περί καταργήσεως τοῦ Ἀνωτέρου Σχολείου τῶν Κορασίων συμμεριζομένη τήν ἐγκάρδιον λύπην σας τήν ὁποίαν δικαίως καί ὑμείς συναισθάνεσθε, Κύριε Δήμαρχε, ὁδηγούμενοι ἀπό τά κοινωφελή καί πατριωτικά αἰσθήματα, τά ὁποῖα ἐχαρακτήρισαν πάντοτε καί τόν ἰδιωτικόν καί τόν δημόσιον χαρακτήρα σας. Συνιστῶντες ὅθεν εἰς τό Συμβούλιόν σας τά καλά ὅσα ὑπόσχεται ἡ Σχολή αὕτη εἰς τήν ἀξιότιμον κοινωνίαν σας, εἴμεθα εὐέλπιδες ὅτι θέλει παραδεχθῆ κοινή ψήφω τήν ἀπόφασίν μας ταῦτην καί διατηρήσει ὡς μέχρι τοῦδε τό κατάστημα τοῦτο ἐκ τοῦ ὁποίου ἡ Ἑρμούπολις ...δέχεται τήν ἐκπλήρωσιν τῆς πολιτικῆς καί ἠθικῆς ἐπανορθώσεώς της.» (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.5)

Β. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

1. Αναδιοργάνωση και μεταρρυθμίσεις

Κατά την πολυετή λειτουργία του Ανώτερου Σχολείου των Κορασίων έγιναν σημαντικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που αποσκοπούσαν στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου αλλά και αρκετές φορές επί το οικονομικότερο.

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες αφορούσαν το εκπαιδευτικό προσωπικό, το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων, τις ώρες λειτουργίας αλλά και τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών. Προτάσεις για το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα υποβάλλονταν από το εκπαιδευτικό προσωπικό, την επιθεωρητική επιτροπή, το Δήμαρχο και άλλους φορείς οι οποίες άλλοτε γίνονταν αποδεχτές και άλλοτε όχι ιδιαίτερα αν αυτές επιβάρυναν σημαντικά

το δημοτικό προϋπολογισμό. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες προτάσεις ενδεικτικές και ως προς το συντάκτη τους αλλά και ως προς το περιεχόμενό τους.

Παρουσίαση προτάσεων σχετικές με την αναμόρφωση του Ανώτερου Σχολείου των Κορασίων έκανε και ο Γυμνασιάρχης του Γυμνασίου Ερμούπολης Π. Σπανόπουλος τις οποίες και παρουσίασε με επιστολή του προς το Δημοτικό Συμβούλιο της Ερμούπολης στις 17 Δεκεμβρίου 1869. Το μεγαλύτερο μέρος της επιστολής αυτής κάλυπτε το θέμα των μαθημάτων αφού αυτό μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελούσαν τη βάση της ποιότητας εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο σχολείο. Έτσι λοιπόν ο Π. Σπανόπουλος αναφέρει σχετικά με τη διδασκαλία των μαθημάτων:

«Η διδασκαλία ***της ελληνικής γλώσσης*** *πρέπει να παύση περιοριζομένη εις μόνους τους ξηροτάτους και αηδεστάτους γραμματικούς κανόνας, και να επεκταθή εις την γνώσιν των καλλίστων και αμιμήτων εκείνων παραδειγμάτων της ηθικής και της διανοητικής αναπτύξεως, και εν αυτοίς αταλαιπώρως και αβασανίστως μετά του τερενού και ηδέος να προσφέρητε το άλλως μέχρις αποστροφής αηδώς εις την νεότητα καταπότοσι των Γραμματικών κανόνων. … αληθώς η αθάνατος προγονική ημών γλώσσα τροφής πνευματικής … και αφθονωτάτης εν πάσι … λυπηρότατον ο μεν άλλος κόσμος να καρπούται μέχρι κόρου ημείς δε οι εγγυτάτω της τραπέζης παρακαθήμενοι να μένωμεν παντελώς άγευστοι …κόμηνοι υπό της … … τας σταγόνας προσφερομένας ξηροτάτη ... της Γραμματικής κερματίως. Εν τω Παρθεναγωγείω ομολογουμένως η σπουδή της ελληνικής γλώσσας πρέπει να γίνηται τοιαύτη ώστε το κοράσιον απολυόμενον να δύναται όχι μόνον να εκθέτη ορθώς και σαφώς τας ιδέας του και να κατανοή ευχερώς την λαλουμένην τε και γραφομένην γλώσσαν αλλά συνάμα και να έχη αποταμίευμα εις την μνήμην πλείστων όσων καλλίστων και οφελιμωτάτων παραγγελμάτων της ηθικής και της φιλοκαλίας των θαυμαστών ημών προγόνων. προς ευτυχίαν δε του σκοπού τούτου θεωρούμεν αναγκαίον να διδάσκωνται τα ελληνικά των τριών ανωτέρων τάξεων του Παρθεναγωγείου υπό του Γυμνασιάρχου και δύο καθηγητών, τα δε της κατωτάτης υφ' ενός διδασκάλου δευτεροβαθμίου.*

Η διδασκαλία ***των ιερών*** *των δύο ανωτέρων τάξεων περιλαμβάνουσα* ***της κατηχήσεως*** *και* ***της ηθικής*** *πρέπει να γίνηται όχι μηχανική και πάρεργο ως συμβαίνει σήμερον, αλλά λογική και εμβριθής διότι θρησκευτικόν αίσθημα αληθώς μόνον κατά τον τρόπον τούτον εμπνέεται και καρποφορή τα κάλλιστα και φιλανθρωπότατα. Την σπουδαιότητα της θρησκευτικής διαπλάσεως συναισθανόμενοι βαθέως και συνορώντες ότι άνευ αυτής ουδέποτε ακμάζη το αγαθόν ούτε εν τη οικογενεία ούτε εν τη κοινωνία θεωρούμεν αναγκαίον ν' ανατεθή η διδασκαλία των ιερών μαθημάτων εις τον αρμόζον καθηγητήν τον διδάσκοντα και τα ελληνικά μιας των ανωτέρων τάξεων.*

Εκτός ***της αριθμητικής*** *πρέπει εις την σειράν των μαθηματικών να προστεθή η* ***Γεωμετρία*** *και η* ***κοσμογραφία*** *μετά της* ***φυσικής Γεωγραφίας****. Διότι δια της Γεωμετρίας αφ' ενός περιοριζομένης εις την περιγραφήν των σχημάτων και τας κυριωτέρας ιδιότητας αυτών και της κοσμογραφίας αφ' ετέρου μετά της φυσικής γεωγραφίας, περιοριζομένης και ταύτης εις τα αναγκαιότατα και ανάλογα προς την διανοητικήν των κορασίων ανάπτυξιν, όχι μόνον κρατύνεται η διάνοια, οξυτέρα και ευσυλλόγιστος καθισταμένη, αλλά μετά της επεκτάσεως του αισθήματος της φιλοκαλίας προσγίνεται και η απόκτησις γνώσεων λίαν ωφελιμωτάτη προς τας πολλάς και ποικίλας ανάγκας του βίου. Η διδασκαλία των μαθημάτων τούτων ανατίθεται είς τον Γυμνασιάρχην, έχοντα συνάμα και την διδασκαλίαν των ελληνικών της ανωτέρας τάξης.*

Την ιστορία *των δυο ανωτέρων τάξεων πρέπει να αναλάβη ο έτερος καθηγητής, διότι η γνώσις της γενικής και ιδίως της εθνικής ιστορίας ούσα αναγκαιοτάτη εις τα κοράσια δια πολλούς σπουδαίους λόγους τότε μόνον είναι εφικτή, όταν η διδασκαλία δεν είναι πάρεργον και επιπόλαιος, ως συμβαίνει σήμερον, αλλά σύντονος και το αρμόζον μετά του αναγκαίου προσφέρουσα.*

Τα λοιπά μαθήματα των δυο κατωτέρων τάξεων της Αριθμητικής λέγομεν, της ιεράς ιστορίας και της Γεωγραφίας κρίνομεν ορθόν ν' αναλάβη ο έτερος ελληνοδιδάσκαλος.

Το μάθημα ***της καλλιγραφίας και ιχνογραφίας*** *εν απάσαις ταις τάξεσι πρέπει ν' ανατεθή εις τον ικανόν διδάσκαλον, όστις δύναται να υπάρχη ενταύθα.*

Τελευταίον δε πρέπει να προστεθή η διδασκαλία ***της Γαλλικής Γλώσσας*** *εις τας τρεις ανωτέρας τάξεις, διότι είναι λυπηρόν να φοιτώσι τα κοράσια προς μάθησιν εις αλλότρια Σχολεία, παραγόμενα ανεπαισθήτως εις αισθήματα επικίνδυνα και δια το κύρος της θρησκείας*

και δια το ανεπίληπτον της αγωγής. (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Β υπ.30)»

2. Μαθήματα – Προγράμματα

Τα μαθήματα που διδάσκονταν στα ελληνικά σχολεία καθορίζονταν από το Βασιλικό Διάταγμα του 1836 «*Περί τοῦ κανονισμοῦ τῶν Ἑλληνικῶν σχολείων και Γυμνασίων*» στα άρθρα επτά έως και δεκαπέντε.

Το πρόγραμμα διδασκαλίας των ελληνικών σχολείων σύμφωνα με το άρθρο 7 του Βασιλικού Διατάγματος περιελάμβανε τα παρακάτω μαθήματα:

- *«Ἡ ἑλληνική μετά παραλληλισμοῦ τῆς παλαιᾶς πρός τήν νέαν˙*
- *«Κατήχησις καί ἱερά ἱστορία»˙*
- *«Γεωγραφία καί γενική ἱστορία»˙*
- *«Καλλιγραφία»˙*
- *«Ἀριθμητική»˙*
- *«Ἀρχή τῆς φυσικῆς, καί φυσικῆς ἱστορίας, μουσική καί ζωγραφική»˙*
- *«Γαλλική, καί ἀρχαί τῆς λατινικῆς δ' ὅσους θέλουν μεταβῆ εἰς γυμνάσια».*

Αυτά διαιρούνταν ανάλογα με τον αριθμό τάξεων του σχολείου, δίνονταν δε οδηγίες για το καθένα ξεχωριστά.

Παρατηρώντας το σύνολο των διδακτικών ωρών όπως αυτές αναλύονται στο άρθρο 15 του Βασιλικού Διατάγματος θα παρατηρήσουμε ότι κατανέμονται ως εξής:

Μάθημα	Ώρες διδασκαλίας
Αρχαία ελληνικά	36
Έκθεση (Σύνθεση)	3
Λατινικά	3
Κατήχηση, Ιερά ιστορία, Ηθική	6
Γαλλικά	12
Γεωγραφία	7
Ιστορία	6
Καλλιγραφία	4
Φυσική Ιστορία	6
Αριθμητική – Γεωμετρία	9
Σύνολο διδακτικών ωρών	92

Η κατανομή αυτή δείχνει ξεκάθαρα τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς την κλασική παιδεία με την έμφαση που δίνει στη διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας υπογραμμίζοντας τον προσανατολισμό του σχολείου από τη σύγχρονη πραγματικότητα (Παπανδρέου , 1985). Τη διαπίστωση αυτή κάνει και ο υπουργός παιδείας Χαρ. Χριστόπουλος σε έκθεσή του προς τον Βασιλέα το 1856. Σ' αυτήν επισημαίνει ότι ο τρόπος οργάνωσης των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων έχει ως στόχο την κατάκτηση των λεγόμενων κλασικών γνώσεων οι οποίες καθόλου δεν ωφελούν αυτούς που επιθυμούν να γίνουν αγρότες, έμποροι, ναύτες κτλ. και οι οποίοι θα ήταν προτιμότερο να μαθαίνουν τη στοιχειώδη χημεία προσαρμοσμένη στις καθημερινές τους ανάγκες. (Αντωνίου, 1987)

Παρατίθενται αμέσως μετά:

1. μέρος της αλληλογραφίας ανάμεσα στο Υ.Ε.Δ.Ε., στο Δήμο Ερμούπολης, τη Διοίκηση του Σχολείου και τους Εκπαιδευτικούς σχετική με τα διδασκόμενα μαθήματα και τους διδάσκοντες αυτά.
2. επίσης ωρολόγιο πρόγραμμα από το οποίο εξάγονται χρήσιμες πληροφορίες όσο αφορά τα διδασκόμενα μαθήματα, τους διδάσκοντες αυτά καθώς και το ωράριο διδασκαλίας

- «Ο Δ/ντής Ι. Βαλέττας προς το Δήμαρχο Ερμούπολης

Πλήθος γονέων παραπονέθηκαν για την έλλειψη του μαθήματος των χειροτεχνημάτων το οποίο προβλέπεται και από τον κανονισμό του σχολείου. Η έλλειψη δε αυτή είναι ουσιώδης

καθόσον όσα κορίτσια σκοπεύουν να γίνουν δασκάλες στερούνται ενός μαθήματος αναγκαίου για να λάβουν το δίπλωμά τους. Ζητείται έτσι άμεσα ο διορισμός δασκάλας ικανής για το μάθημα αυτό.» (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.9)

- «Ο Δ/ντής Ι. Βαλέττας προς το Δήμαρχο Ερμούπολης

Σχετικά με το μάθημα της γαλλικής γλώσσας αναφέρεται ότι η δασκάλα των χειροτεχνημάτων δεν μπορεί να χρησιμεύσει και ως προγυμνάστρια της γαλλικής γλώσσας. Το μάθημα δε το γαλλικών δεν προβλέπεται από τον κανονισμό του σχολείου επίσης δε όσα κορίτσια προέρχονται από πλούσιες οικογένειες (8-10 κατά μέσο όρο) το διδάσκονται κατ' οίκον όσα δε θέλουν να ακολουθήσουν το διδασκαλικό επάγγελμα δεν ενδιαφέρονται γι' αυτό καθόσον δεν θα εξεταστούν σ' αυτό. Όσα δε μετά το πέρας του σχολείου αποσυρθούν στο σπίτι τους μετά από λίγο χρονικό διάστημα λησμονούν αυτά που έμαθαν στη γαλλική γλώσσα με αποτέλεσμα η δαπάνη που γίνεται για το μάθημα αυτό να αποβαίνει χαμένη. Σε αντίθεση με τα υπόλοιπα διδαχθέντα μαθήματα όπου πλήθος διδασκαλισσών που διδάσκουν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό έχουν αποφοιτήσει από το συγκεκριμένο σχολείο και πολλές νεαρές μητέρες που επίσης έχουν αποφοιτήσει από το συγκεκριμένο σχολείο μπορούν να διδάσκουν στα παιδιά τους τις πρώτες τους σπουδές. Έτσι είναι προτιμότερο να διοριστεί δασκάλα χειροτεχνημάτων τα οποία είναι απαραίτητα σε κάθε γυναίκα.» (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.10)

- «Η δασκάλα (Μαριέττα Νετοβίκ) προς το Δήμαρχο Ερμουπόλεως

Αναφέρει ότι διορίστηκε για το μάθημα των εργόχειρων στο Ανώτερο σχολείο των Κορασίων (ελληνικό) εκ των πραγμάτων όμως αναγκάζεται να διδάσκει και το μάθημα της Καλλιγραφίας και των Γαλλικών στις μικρότερες τάξεις αφού ο κ. Δαυίδ διδάσκει τα Γαλλικά μόνο στην Ανωτέρα τάξη. Έτσι εργάζεται από τις 8 π.μ. μέχρι το απόγευμα λαμβάνοντας μόνο 80 δρχ. μηνιαίως ενώ στο σχολείο οι βοηθοί λαμβάνουν υπέρ των 100 δραχμών. Ελπίζει ότι η Δημαρχία που διακατέχεται από την κατάλληλα ευαισθησία θα εξισώσει τη μισθοδοσία της» (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.18)

«Πρακτικό συνεδρίασης του εκπαιδευτικού προσωπικού του Ανώτερου σχολείου των Κορασίων με το Δήμαρχο Ερμούπολης και την επιθεωρητική επιτροπή των Δημοτικών Σχολείων.

- ως προς το μάθημα των γαλλικών είναι ανάγκη να διδάσκονται και οι τρεις τάξεις από μια ώρα κάθε ημέρα γιατί με τον τρόπο τον οποίο διδάσκεται έως τώρα δεν επιτυγχάνεται ο στόχος του μαθήματος.
- ως προς το μάθημα της ιχνογραφίας είναι ανάγκη να γίνει προμήθεια σχεδίων που θα υποδειχτούν από τον κ. Κριεζή (δάσκαλο της Ιχνογραφίας) τα οποία θα βοηθήσουν το μάθημα της Ιχνογραφίας και των χρωματισμών.
- ως προς τα χειροτεχνήματα είναι ανάγκη να προσληφθεί ειδική δασκάλα η οποία να γνωρίζει το κόπτειν και ράπτειν γυναικεία ενδύματα, ασπρόρουχα των ανδρών, και γυναικείους πίλους με μισθό τουλάχιστον εκατό δραχμών το μήνα ο οποίος θα εξοικονομείται από τα εισπραττόμενα δίδακτρα. Για τα κεντήματα που διδάσκονται στο τελευταίο έτος το απαιτούμενο υλικό για τα άπορα κοράσια θα το προμηθεύει ο Δήμος, το όφελος δε από τα παραγόμενα προϊόντα θα παραμένει στο Δήμο.
- ως προς το μάθημα των ελληνικών να ανατεθεί στον κ. Μαντόπουλο συμβιβαζομένων των ωρών ανάλογα με τα υπόλοιπα μαθήματα ώστε να μπορεί ο Διευθυντής να επιτηρεί όσο το δυνατό καλύτερα.
- ως προς το μάθημα του οδηγού της αλληλοδιδακτικής για τις μαθήτριες που θέλουν να ακολουθήσουν το διδασκαλικό επάγγελμα να προσληφθεί ειδικός δάσκαλος η μισθοδοσία του οποίου θα γίνεται από την είσπραξη των διδάκτρων αναλόγως της οικονομικής κατάστασης κάθε μαθήτριας.
- Για ανακούφιση του Δήμου θεωρείται απαραίτητο να πληρώνονται από τις μαθήτριες δίδακτρα από μια έως τρεις δραχμές αναλόγως της οικονομικής κατάστασης αυτών εξαιρουμένων των απόρων. Τα δίδακτρα αυτά θα χρησιμεύσουν για τις ανάγκες του σχολείου και την αμοιβή των δασκάλων.

- θεωρείται επίσης απαραίτητο να ενοικιαστεί νέο κατάστημα καθόσον το υπάρχον θεωρείται ακατάλληλο και για τη διδασκαλία των μαθημάτων αλλά και για την υγεία των μαθητριών.

Για την αντιγραφή 18 Μαρτίου 1858 Ο Δήμαρχος Α. Δαμαλάς» (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.18)

- «Η Μαργ. Ψαλτόγλου (Διευθύντρια του Σχολείου) προς τη Δημαρχία Ερμουπόλεως, απαντώντας στην υπ. αρ. 2601 διαταγή της Δημαρχίας

Συνελθόντες οι κ Γ. Σουρίας Γυμνασιάρχης, Β. Αθηνάδης καθηγητής, Σ. Ι. Ράλλης μέλος της επιθεωρητικής επιτροπής και λαβόντες υπόψη τον περί ελληνικών σχολείων νόμο όρισαν τα μαθήματα που θα διδαχτούν στο υπό τη διεύθυνσή μου σχολείο και χώρισαν τις μαθήτριες σε 4 τάξεις. Μετά από αυτό συνήλθαν όλοι οι καθηγητές και δάσκαλοι οι οποίοι συνέταξαν το πρόγραμμα. Δεν μπορώ να μην εκφράσω την άκρα μου ευχαρίστηση για την άριστη συγκρότηση του εκπαιδευτηρίου το οποίο εγγυάται το μέλλον της αληθινής εκπαίδευσης των κοριτσιών διότι με την προσθήκη ευάρεστων καθηγητών θα φτάσει στον ύψιστο βαθμό. Θέτω υπόψη επίσης ότι το παρόν οίκημα που στεγάζεται το εκπαιδευτήριο δεν επαρκεί για την άνετη διδασκαλία των κοριτσιών και είναι ανάγκη να βρεθεί ένα περισσότερο ευρύχωρο.» (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.20)

- «Ο υπουργός Α. Θ. Ζαΐμης

... να διδάσκονται στην Α΄ τάξη ιερά ιστορία, η Β΄ της κατήχησης, η Γ΄ να μείνει άνευ διδασκαλίας ιερού μαθήματος δεν είναι σωστό, ανάγκη δε είναι να επεκταθεί η ιερά ιστορία στη Β΄ τάξη, η διδασκαλία της μικρής κατήχησης να αρχίζει από την Γ΄ τάξη, η δε Δ΄ να διδάσκεται το του Πλάτωνα Μητροπολίτη Μόσχου σύμφωνα με το κατά την έναρξη της χειμερινής εξαμηνίας του έτους 1855 πρόγραμμα του υπουργείου.» Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.22)

Στη συνέχεια σας παρατίθεται ενδεικτικά το **πρόγραμμα των μαθημάτων της χειμερινής εξαμηνίας του 1864-1865** για να δειχτούν τα μαθήματα, η κατανομή τους αλλά και το εύρος του ωρολόγιου προγράμματος, το οποίο ξεκινούσε στις 8.00 π.μ. και τελείωνε στις 5.00 μ.μ.

Πρόγραμμα των μαθημάτων της χειμερινής εξαμηνίας του 1864-1865
Ο Γυμνασιάρχης Π. Κουπιτώρης, Η Διευθύντρια του Ανώτερου Σχολείου των Κορασίων Μαργ. Δ. Ψαλτόγλου
Οι διδάσκαλοι Α. Κοντζάς, Ι. Μαντόπουλος, Γ. Κουϊμιντζέλης, Μαρ. Δ. Ψαλτόγλου, Μαρ. Νετοβίκ

Μαθήματα	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Διδάσκαλοι
Τάξη Α΄	Ώρες Π.Μ.						
Ελληνικά. Εκ του Α΄ τόμου της Χρηστομαθείας (Ραγκαβή) κατ' εκλογήν και Γραμμ (Παπασλιώτη) το τυπικόν	8-10	8-10		8-10	8-10		Μ .Δ. Ψαλτόγλου
Γραφή καθ' υπαγόρευσιν και Τεχνολογία			8-10				
Επανάληψις των μαθημάτων της εβδομάδος						8-10	
Εργόχειρα	10-11	10-11	10-11	10-11	10-11	10-11	Μ. Νετοβίκ
	Ώρες Μ.Μ.						
Αριθμητικής τα 4 πάθη	2-3		2-3	2-3	2-3		Μ .Δ. Ψαλτόγλου
Ιεράς Ιστορίας το Α΄ μέρος (Πανταζή)		2-3				2-3	
Γεωγραφία Ελλάδος (Βαλέτα)	3-4		3-4		3-4		
Τεχνολογία		3-4		3-4			
Τάξις Β΄	Ώρες Π.Μ.						
Χειροτεχνήματα	9-10	9-10	9-10	9-10	9-10	9-10	Μ. Νετοβίκ
Χρυσοστόμου περί του κατά Θεόν πολιτεύεσθαι, και η Κύρου Ανάβασις Γραμμ (Παπασλιώτη) το τεχνολογικόν			8-10			8-10	Γεωρ. Κουϊμιντζέλης
Γραφή καθ' υπαγόρευσιν και Τεχνολογία							
Επανάληψις των μαθημάτων της εβδομάδος	10-11		10-11		10-11		
	Ώρες Μ.Μ.						
Αριθμητ. (Γεράκη) απ' αρχής μέχρι των συμμιγών	2-3		2-3	2-3	2-3		Γεωρ. Κουϊμιντζέλης
Ιεράς Ιστορίας (Πανταζή) το β΄ μέρος		2-3				2-3	
Ιστορία Ελληνική (Πανταζή) απ' αρχής μέχρι των Μακεδονικών	3-4		3-4		3-4		
Γεωγραφία Ευρώπης (Κοκκώνη)		3-4		3-4			
Τάξις Γ΄	Ώραι Π.Μ.						

Ελλην. Ισοκράτους προς Δημόνικον Παραίνεσις, και Ξενοφώντος Οικονομικός και Αρχαί Συντάξεως	10-12	10-12		10-12	10-12		Ι. Μαντόπουλος
Γραμματικής (Παππ) το περί συνθέσεως και παραγωγής, τεχνολογία και Έκθεσις ιδεών			10-12			10-12	
	Ώρες Μ.Μ.						
Αριθμητική. Απ' αρχής μέχρι τέλους	2-3		2-3	2-3	2-3		Ι. Μαντόπουλος
Ιερά Κατήχησις Δαρβάρεως		2-3				2-3	
Ελληνική Ιστορία (Πανταζή) Από του Πελοποννησιακού πολέμου και εφεξής	3-4		3-4		3-4		
Γενική Γεωγραφία (Κοκκώνη) πλην της Ευρώπης		3-4		3-4			Μαρ. Νετοβίκ
Εργόχειρα	4-5	4-5	4-5	4-5	4-5		
Τάξις Δ΄	Ώραι Π.Μ.						
Ελληνικά Πλουτάρχου Τιμολέων, Συντακτικόν (Ασωπίου) κατά θεωρίαν και εφαρμογήν	10-12	10-12		10-12	10-12		Αρ. Κοντζάς
Γραπτά γυμνάσματα και Έκθεσις ιδεών			10-12			10-12	
	Ώραι Μ.Μ.						
Εργόχειρα	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4		Μαρ. Νετοβίκ
Επανάληψις της Αριθ. και μετά ταύτα Στοιχειώδης Μαθηματική, και φυσική Γεωγραφία του Α	4-5		4-5		4-5		Αρ. Κοντζάς
Ελληνική Ιστορία Πανταζή από των Μακεδ. μέχρι της Ελληνικής Επαναστ. του 1821.		4-5		4-5			
Ιερά Κατήχησις. Από το περί Θείου Νόμου						1-2	

Πηγή: Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Β υπ.26

Γ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

Το Ανώτερο Σχολείο Κορασίων του Δήμου Ερμούπολης στελεχώθηκε από εκπαιδευτικό προσωπικό που σε ικανοποιητικό βαθμό τηρούσε τις προϋποθέσεις που έθετε το διάταγμα «*Περί τοῦ κανονισμοῦ τῶν Ἑλληνικῶν σχολείων καί γυμνασίων*» (Μπουζάκης , 2002) καθώς υπήρξε σε εξέλιξη στα έτη λειτουργίας του μια συνεχής προσπάθεια να διατηρηθεί η εκπαίδευση των μαθητριών του σε υψηλό επίπεδο. Είναι γεγονός βέβαια ότι οι κατά διαστήματα οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπισε ο Δήμος Ερμούπολης επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό τη λειτουργία του σχολείου κατά συνέπεια και το εκπαιδευτικό προσωπικό κυρίως σε περικοπές θέσεων ή συμπτύξεις μαθημάτων και την ανάθεσή τους σε έναν εκπαιδευτικό.

Οι πρώτες πληροφορίες για το διδακτικό προσωπικό αναφέρουν ως δασκάλα του σχολείου την Ελένη Νικολοπούλου η οποία δίδασκε στην μικρότερη τάξη και τον Κ. Ι. Πιτσιωτό ο οποίος δίδασκε το μάθημα των γαλλικών. Το 1838 διορίστηκε ο Ι. Ν. Βαλέτας ο οποίος ανέλαβε τα καθήκοντά του το Δεκέμβριο του ίδιου έτους διδάσκοντας το Γ΄ Τμήμα. (Γ.Α.Κ. Αθηνών, Υ.Ε.Δ.Ε., Θ.143 φ.1)

Το 1842 ο Διοικητής της Σύρου σε έγγραφό του προς την επί των Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδεύσεως Β. Γραμματεία αναφέρει την αντικατάσταση της δασκάλας Ε. Νικολοπούλου από τον διδάσκαλο Α. Πόλιτα ο οποίος θεωρήθηκε ο πλέον κατάλληλος για τη θέση αυτή. Παράλληλα δε προσελήφθη και η Δέσποινα Ματθαίου για να εκτελεί χρέη βοηθού για να προγυμνάζει τις μαθήτριες στα μαθήματά τους (προ και μετά την παράδοση αυτών) για να μπορεί ο διδάσκαλος Α. Πόλιτας να μεταβαίνει στο Γυμνάσιο και να εκπληρεί τα εκεί καθήκοντά του. Η κίνηση αυτή είχε ως σκοπό την άμεση αναπλήρωση του κενού που δημιούργησε η αποχώρηση της Ε. Νικολοπούλου και την αποφυγή προβλημάτων στη λειτουργία του σχολείου. Έτσι από την κατάσταση που υποβλήθηκε προκύπτει ο παρακάτω πίνακας σχετικά με το προσωπικό του Ανώτερου Σχολείου των Κορασίων για το έτος 1843 το οποίο παρέμεινε αμετάβλητο έως και το έτος 1845.

Βαθμός	Ονοματεπώνυμο	Παρατηρήσεις
Διευθυντής	Ιωάννης Ν. Βαλέτας	Διδάσκει και στο Γυμνάσιο
Διδάσκαλος Γαλλικής	Α. Δαυΐδ	διατελεί και ως συμβολαιογράφος
Διδάσκαλος	Αγάπιος Πόλιτας	Διδάσκει και στο Γυμνάσιο
Υποδιδάσκαλος	Δέσποινα Ματθαίου	
Κοσμήτρια	Μαρούκα Γλύκαινα	

Γ.Α.Κ. Αθηνών, Υ.Ε.Δ.Ε., Θ.143 φ.1

Το 1845 κατόπιν της υπ. αρ. 1110 αναφοράς του Δημάρχου διορίστηκε η Αικατερίνη Σταλώνου (πρώην δημοδιδάσκαλος Τήνου) δυνάμει του υπ. αρ. 22487 Β. διατάγματος εις το Ανώτερο Σχολείο των Κορασίων ως δασκάλα των χειροτεχνημάτων η οποία θα δίδασκε συνάμα και τα μαθήματα της Καλλιγραφίας και Ιχνογραφίας. Επίσης θα είχε παράλληλα και την ευθύνη της ευταξίας και πειθαρχίας όλων των μαθητριών μπορούσε δε επιπλέον να δίδασκε και τα μαθήματα του Β΄ τμήματος της Α΄ τάξης και ο δάσκαλος κ. Πόλιτας θα περιοριζόταν στη διδασκαλία των μαθημάτων της ιεράς ιστορίας και κατήχησης λαμβάνοντας 50 δρχ. μηνιαίως. Ο μηνιαίος μισθός της προαναφερθείσης δασκάλας συμπεριλαμβανομένων των εις το άρθρο 24 του περί δημοτικών σχολείων νόμου ήταν δρχ. 90 οι οποίες θα χορηγούνται από το δημοτικό ταμείο. (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.7)

Μετά από δύο έτη παραμονής στη θέση της (19 Απριλίου 1847) η δασκάλα Αικ. Σταλώνου στέλνει αναφορά προς το επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδεύσεως Υπουργείον παραπονούμενη ότι «*χθές περί την 9 ὥραν Π.Μ. ἐνεχειρίσθη προς την ὑποφαινομένην το ὑπ. Ἀρ. 533 ἔγγραφον τοῦ κ. Δημάρχου Ἑρμουπόλεως δι' οὗ προσεκάλει τήν παῦσιν μου ἄνευ οὐδεμιᾶς δικαολογητικῆς αἰτίας, ἀντικαθιστᾶ δέ ἄλλην εἰς τήν θέσιν μου*».

Μάλιστα δε αναφέρει ότι η αντικαταστάτριά της ήδη από καιρό θήρευε την θέση της δεν πίστευε όμως ότι υπήρχαν άτομα τα οποία θα ενδώσουν σε τέτοιες μηχανορραφίες. Τελειώνοντας την αναφορά της ελπίζει στο «*φιλοδίκαιον*» του Υπουργείου αναμένοντας οδηγίες και αποφάσεις σχετικές με το θέμα της. (Γ.Α.Κ. Αθηνών, Υ.Ε.Δ.Ε., Θ.143 φ.1). Σε συνέχεια της διαμάχης της δασκάλας με τη δημοτική αρχή (όπως προκύπτει από δεύτερη αναφορά της δασκάλας στις 30 Απριλίου 1847) και επειδή η ίδια δεν εγκατέλειψε τη θέση της, ο Δήμαρχος στις 24 Απριλίου 1847 και ώρα 9 π.μ. παρουσιάστηκε στο σχολείο μαζί με δύο κλητήρες και απέβαλε τη δασκάλα από αυτό δια της βίας απόντος μάλιστα του Διευθυντή του σχολείου. Το Υπουργείο σε απάντηση της μέχρι τότε διαμορφωμένης κατάστασης με την υπ. αρ. 5593/30-4-1847 εγκύκλιό του διατάσσει την Αικ. Σταλώνου να παραμείνει στη θέση της μέχρι νεωτέρας διαταγής. Τελικώς στις 11 Ιουλίου 1847 μετατέθη στην Τήνο (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.9) όμως από την 1η Απριλίου έως και την ημέρα της μετάθεσής της δεν είχε πληρωθεί από το δημοτικό ταμείο με αποτέλεσμα όπως η ίδια αναφέρει να στερείται «*παντός ἄλλου μέσου προς περίθαλψιν τῶν ἀπολύτων ἀναγκαίων ἑαυτῆς καί τῶν γηραιῶν γεννητόρων της*». (Γ.Α.Κ. Αθηνών, Υ.Ε.Δ.Ε., Θ.143 φ.1). Η δασκάλα η οποία αντικατέστησε την Αικ. Σταλώνου ήταν η Αργυρώ Αναγνωστάκη η οποία μέχρι την τοποθέτησή της στο Ανώτερο Σχολείο των Κορασίων υπηρετούσε στο 2ο Αλληλοδιδακτικό Θηλέων (στη συνοικία των Ψαρριανών). Το σκεπτικό της αλλαγής αυτής ήταν ότι μετά την παύση του δασκάλου της γαλλικής γλώσσας ήταν συμφερότερο προς το Δήμο να προσλάβει μία δασκάλα η οποία θα μπορούσε ταυτόχρονα να διδάξει τη γαλλική γλώσσα και τα χειροτεχνήματα. Μάλιστα η Α. Αναγνωστάκη εξετάστηκε από επιτροπή αποτελούμενη από το Γυμνασιάρχη, τον καθηγητή της γαλλικής κ. Ευφραμίδη και τον καθηγητή κ. Φαρδούλη οι οποίοι αποφάνθησαν ότι η εν λόγω δασκάλα έχει την απαιτούμενη ικανότητα «*διά να χρησιμεύση ὡς προγυμνάστρια τῶν κορασίων εἰς τήν γαλλικήν διάλεκτον*» (Γ.Α.Κ. Αθηνών, Υ.Ε.Δ.Ε., Θ.143 φ.1) και προς τούτο ζητείται ο διορισμός της. (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.9). Στις 22 Αυγούστου 1848 η Α. Αναγνωστάκη με μια λιτή αίτησή της ζητά την αντικατάστασή της αναφέροντας ότι: «*Μή δυναμένη να ἐξακολουθήσω το ὁποῖον ἡ Δημαρχία μ' εἶχον ἀναθέσει καθῆκον ...*» (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.10). Τελικά το 1859 μετατέθηκε στο Ανώτερο Σχολείο των Κορασίων αντί της Δέσποινας Ματθαίου η Μαργαρώ Ψαλτόγλου, δασκάλα του κεντρικού δημοτικού σχολείου των κορασίων στην οποία ανατέθηκε και η διεύθυνση του σχολείου αυτού με ορισμένη μισθοδοσία και αποδοχές για τη θέση αυτή, στη θέση δε αυτής βάσει της αρχαιότητας στη δημόσια υπηρεσία των ενταύθα εν ενεργεία δασκάλων κατά το Μητρώο, από το σχολείο της Δυσμικής πλευράς στο κεντρικό σχολείο μετατέθηκε η κ. Σωσσάνα Νέντοβικ και στη θέση αυτής η βοηθός στο κεντρικό σχολείο κ. Ροδάνθη Σαπουντζάκη, στη θέση αυτής η Αδριανούλα Γερασιμοπούλου τριτοβάθμια δασκάλα βοηθός στο κεντρικό σχολείο των θηλέων. Επειδή η Μαρ. Ψαλτόγλου ανέλαβε και τη διεύθυνση του σχολείου και θα παρέμενε στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και θα στερείτο των διδάκτρων από το κεντρικό σχολείο και των λοιπών ωφελημάτων από τις ιδιαίτερες διδασκαλίες θεωρήθηκε δίκαιο να τις δοθεί επιμίσθιο 100 δρχ. το μήνα. Συστήθηκε δε στη Δήμαρχο να υποβληθεί η διαταγή του Νομάρχη στο δημοτικό συμβούλιο και να αναφερθεί η απόφασή του. Απαιτήθηκε επίσης η τοποθέτηση αυτής ως διευθύντριας στο συγκεκριμένο σχολείο να γίνει επίσημα παρουσία της εφορευτικής επιτροπής, των λοιπών διδασκάλων και μαθητριών και να αναγνωριστούν σε αυτήν τα δικαιώματα της θέσης αυτής. (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Β υπ.20)

Δ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΣΣΩΝ

Η εκπαίδευση δασκάλων και διδασκαλισσών από το 1820 έως το 1864

Η αντίληψη για κατάλληλη εκπαίδευση όσων προορίζονταν για το επάγγελμα του δασκάλου διαμορφώθηκε και διατυπώθηκε κατά την περίοδο του νεοελληνικού Διαφωτισμού από τους Έλληνες διανοούμενους καθώς η εκπαίδευση του γένους θα αναζωπύρωνε την εθνική ιδέα και θα λειτουργούσε ως θεμέλιο του νέου ελληνικού εθνικού κράτους. (Μπουζάκης – Τζήκας, 1996)

Αν και ο νόμος προέβλεπε την παράλληλη εκπαίδευση και δασκαλισσών στο διδασκαλείο, σ' αυτό εκπαιδεύτηκαν μόνο δάσκαλοι λόγω των κοινωνικών προβλημάτων που

προκαλούσε η συνεκπαίδευση. Έτσι η εκπαίδευση των δασκαλισσών αφέθηκε στην ιδιωτική κυρίως εκπαίδευση με τον ορισμό από την κυβέρνηση υποτροφιών στα σχολεία της Volmerange στο Ναύπλιο (Εφ. τ. Κ., 4/4 Φεβρουαρίου 1834) και του J. Hill στην Αθήνα (Μάουρερ 1835). Δασκάλες επίσης εκπαιδεύονταν στο «Φιλελληνικό Παιδαγωγείο» του Hildner στην Ερμούπολη (Ζιώγου Καραστεργίου , 1986) καθώς και στο «Ανώτερο σχολείο Κορασίων» της Ερμούπολης» (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.3). Οι απόφοιτες των σχολείων αυτών, αλλά και όσες μορφωμένες κοπέλες επιθυμούσαν να εξασκήσουν το διδασκαλικό επάγγελμα έδιναν εξετάσεις σε ειδική επιτροπή στο διδασκαλείο και αναλόγως του αποτελέσματος κατατάσσονταν σε ανάλογο βαθμό. (Ζιώγου Καραστεργίου , 1986) Επειδή συχνά έπαιρναν πτυχίο δασκάλας κορίτσια μικρής ηλικίας το υπουργείο με εγκύκλιό του το 1835 καθόρισε ως ελάχιστο όριο ηλικίας το 15^{ο} έτος. (Βενθύλος' [1884 –] Δημαράς, 1999)

Απόφοιτες μαθήτριες του Ανώτερου Σχολείου των Κορασίων που ακολούθησαν το επάγγελμα της δασκάλας

Από το Ανώτερο Σχολείο των Κορασίων του Δήμου της Ερμούπολης αποφοίτησε πλήθος μαθητριών πολλές εκ των οποίων ακολούθησαν το διδασκαλικό επάγγελμα. Συχνά γίνεται αναφορά στο γεγονός αυτό αφού η ιδιότητα αυτή αποτέλεσε σημαντικό λόγο διατήρησης του συγκεκριμένου σχολείου. (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.ΙΒ υπ.20)

Οι απόφοιτες μαθήτριες έδιναν εξετάσεις σε συσταθείσα επιτροπή (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Β υπ.22) υπό την εποπτεία του Διευθυντή των Δημοτικών Σχολείων και ανάλογα με τις επιδόσεις τους λάμβαναν τον ανάλογο βαθμό και τη δυνατότητα διδασκαλίας σε θέση ανάλογη του βαθμού τους. (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.19)

«*Βασίλειον τῆς Ἑλλάδος*
Τό ἐπί τῶν Δημοτικῶν Σχολείων Γενικόν Διευθυντήριον
Πιστοποιεῖ ὅτι ἡ κυρία Σωσάννα Νετοβίκ γεννηθεῖσα κατά τό 1820 ἔτος εἰς Σμύρνην (διαμονή Ἑρμούπολις) καί χρηματίσασα μαθήτρια τοῦ ἐν Ἑρμουπόλει ἀνωτέρου σχολείου τῶν κορασίων, ἐξετάσθη παρά τῆς ἐξεταστικῆς ἐπιτροπῆς τοῦ διδασκαλείου κατά τό 15 ἄρθρον τοῦ περί τῶν δημοτικῶν σχολείων νόμου εἰς τάς παρά τῶν δημοδιδασκάλων ἀπαιτουμένας γνώσεις καί ἐνεκρίθη παρ' αὐτῆς Δημοδιδάσκαλος τρίτης τάξεως μέ τό ἐπίθετον ἀρκετά καλός (2 1/3) .
Ὅθεν τῆς δίδεται τό παρόν πρός ἔνδειξιν εἰς τάς βασιλικάς ἀρχάς ὅτι τῆς ἐπιτρέπεται νά διδάσκῃ ἀπολύτως εἰς δημοτικά σχολεῖα τρίτης τάξεως ἐντός τοῦ Βασιλείου τῆς Ἑλλάδος ἐν ὅσω ἐκτελεῖ ἀκριβῶς ὅλους τούς περί τῶν δημοτικῶν σχολείων νόμους καί ὁδηγίας.
Ὁ ἐπί τῶν δημοτικῶν σχολείων Γενικός Διευθυντής Ι. Π. Κοκκώνης
Ἐν Ἀθήναις τῇ 15 Σεπτεμβρίου 1841»
(Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.3)

Σε κάποιες περιπτώσεις κατόπιν πρότασης του διευθυντή του διδασκαλείου οι υποψήφιες δασκάλες υποβάλλονταν σε επιπλέον εκπαίδευση για την απόκτηση των κατάλληλων προσόντων όπως προκύπτει από το παρακάτω έγγραφο. «*Κατά τήν ἔκθεση τοῦ διευθυντοῦ τοῦ διδασκαλείου δύνανται νά ἐγκριθοῦν ὡς δημοδιδασκάλισσες ἀπό τίς ἐξετασθεῖσες μαθήτριες τοῦ ἀνωτέρου σχολείου τῶν κορασίων οἱ ἑξῆς: Μαρία Λουλουδάκη, Μαρία Ζερβουδάκη, Σωσάννα Νετοβίκ καί Δέσποινα Ματθαίου ὁμοῦ μέ τήν Ἰωάννα Γούναρη τήν ἤδη διδάσκουσα στό νηπιακό σχολεῖον ἀν αὐτές γυμναστοῦν ἀκόμη ὀλίγον στό νά ἐκθέτουν γραπτῶς τάς ἰδέας των καί εἰς μέν τήν ἔκθεσιν ἰδεῶν δύνανται νά γυμναστοῦν παρά τοῦ διδάσκοντος εἰς τό ἀνώτερον σχολεῖον τῶν κορασίων κ. Βαλέττα τήν δέ μέθοδον τοῦ διδάσκειν θέλουν παραδοθεῖ παρά τοῦ δημοδιδασκάλου κ. Εμμ. Μαγκάκη τακτικῶς καί νά γυμναστοῦν ἀπό αὐτόν εἰς τό σχολεῖον τῆς κ. Κονδυλάκη. Ἡ διδασκαλία καί ἡ γύμνασις αὐτῶν περί τήν διδακτικήν δύνανται νά ἀποπερατωθοῦν μέχρι τά μέσα τοῦ ἐλευσομένου Σεπτεμβρίου ὅτε θέλετε μᾶς καθυποβάλει τήν τοῦ εἰρημένου δημοδιδασκάλου ἔκθεσιν περί τῆς προόδου αὐτῶν εἰς τό εἰρημένον μάθημα γιά νά ἐνεργηθοῦν τά περαιτέρω. Σᾶς γίνεται δέ ἡ παρατήρησις ὅτι οἱ νῦν διατελοῦσες καί μισθούμενες ὡς ὑποδιδασκάλισσες εἰς τά αὐτόσε σχολεῖα τῶν κορασίων, χωρίς νά ἔχουν δίπλωμα τῆς ἱκανοτητάς των εἶναι δίκαιον ἤδη νά ἀντικατασταθοῦν ἀπό τίς ἐγκριθησόμενες. Προσκαλεῖστε νά ἐνεργήσετε κατά συνέπεια τῆς παρούσης καί νά μᾶς ἀναφέρετε ἐν καιρῷ γιά τά περαιτέρω. Ὁ γραμματέας Σ. Βαλέτας*»

Μετά το πέρας της συσταθείσας εκπαίδευσης οι οριζόμενοι ως εκπαιδευτές ανέφεραν προς την επί των εκκλησιαστικών και της δημοσίου εκπαιδεύσεως γραμματεία ώστε αυτή να προχωρήσει στο διορισμό των δασκαλισσών. (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ.Ι4Α υπ.3)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αντωνίου Δ., (1987) *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929),* τ.Α΄, Γ.Γ.Ν.Γ. – Ι.Α.Ε.Ν., Αθήνα.

Βενθύλος Γ., (1884) *Θεσμολόγιον της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως,* τ.Α΄, (1833-1883), Σ. Βλαστού, Αθήνα

Ζιώγου Καραστεργίου Σ., (1986) *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893),* Γ.Γ.Ν.Γ.-Ι.Α.Ε.Ν., Αθήνα

Δημαράς Α. (επιμ.), (1999) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (Τεκμήρια ιστορίας) τ.Α΄, 1821-1894, Εστία, Αθήνα

Μάουερ Γ. Λ., (1976) *Ο ελληνικός λαός,* (μτφ. Ο. Ρομπάκη), Αφοί Τολίδη, Αθήνα, (α΄ έκδοση Χαϊδελβέργη 1835)

Παπανδρέου Απ., (1985) *Η τραγωδία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα,* Αφοί Τολίδη, Αθήνα

Φουρναράκη Ε., (1987) *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών, Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910) Ένα ανθολόγιο,* Γ.Γ.Ν.Γ. – Ι.Α.Ε.Ν., Αθήνα

Μπουζάκης Σ., (2002) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τ.Α΄, γ΄ έκδοση, Gutenberg, Αθήνα

Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ., (1996) *Η κατάρτιση των δασκάλων, διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα,* Gutenberg, Αθήνα

ΓΕΝΙΚΑ ΑΡΧΕΙΑ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ

Γ.Α.Κ. ΑΘΗΝΩΝ
(Υ.Ε.Δ.Ε.) Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδεύσεως
Θ.143, Φ.1
11 L, Φ.9

Γ.Α.Κ. Ερμούπολης, Τοπικό Ιστορικό Αρχείο Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση
Φ.Ι4Α υπ. 3, 5, 7, 9, 10, 18, 19, 22
Φ.Ι4Β υπ. 20, 22, 26, 30
Φ.5

Εφ. της Κ.

ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ-ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΗΛΕΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΤΡΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1875-1899 ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΤΟΠΙΚΟ ΤΥΠΟ

Άννα ΑΣΗΜΑΚΗ
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Πατρών
asimaki@upatras.gr

Άννα ΠΑΝΑΓΟΠΟΥΛΟΥ
Τελειόφοιτη ΠΤΔΕ
Πανεπιστημίου Πατρών
anna-panagopoulou@hotmail.com

Γερ. ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Πατρών
koustourakis@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Στην εργασία αυτή επιχειρείται η προσέγγιση της ιδιωτικής εκπαίδευσης των θηλέων στην πόλη της Πάτρας έτσι όπως παρουσιάζεται μέσα από τα δημοσιεύματα του τοπικού Τύπου και την περίοδο 1875-1899. Η ανάλυση του πρωτογενούς υλικού της έρευνάς μας, δηλαδή των άρθρων που αναφέρονται στο υπό εξέταση ζήτημα, έγινε με την αξιοποίηση της μεθόδου της ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου. Στην εργασία αυτή αξιοποιούνται οι έννοιες του habitus, της έμφυλης έξης-habitus, του πεδίου και της ανδρικής κυριαρχίας σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα του Pierre Bourdieu. Τα σημαντικότερα ευρήματα της εργασίας αυτής έδειξαν ότι η αρθρογραφία για την ιδιωτική εκπαίδευση των κοριτσιών εστιάζεται κυρίως στην ανάδειξη των επιτυχιών τους στις ετήσιες σχολικές εξετάσεις, στη μεταδιδόμενη γνώση που αφορούσε κύρια τα εργόχειρα, τη γαλλική γλώσσα και το κλειδοκύμβαλο, δηλαδή προσόντα απαραίτητα για τη διαμόρφωση ενός έμφυλου habitus που υποστήριζε το κοινωνικά αποδεκτό τρίπτυχο κατά τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο της «συζύγου - μητέρας – οικοδέσποινας». Επίσης, οι μετατοπίσεις στη μεταδιδόμενη γνώση στα σχολεία θηλέων της Πάτρας δεν φαίνεται να είναι μεγάλες και ουσιαστικές στο κλείσιμο του 19ου αιώνα.

ABSTRACT
In this paper we attempt an approach to private education of girls in the city of Patras, as presented by the local press the period from 1875 to 1899. The analysis of the primary data of our investigation, namely the articles referred under consideration, was performed by using the method of qualitative content analysis. In this paper we exploit the concepts of field, habitus, gendered habitus and male domination according to the theoretical shape of Pierre Bourdieu. The major findings of this study showed that the articles of the newspapers about the private girls' education mainly focuses on the successes in the annual school examinations, the transmitted knowledge concerning mainly the needlework, French and the clavichord, the skills which were necessary to form a gendered habitus that supports the socially acceptable triptych by the particular historical period of "wife - mother - hostess". Also, the changes and modifications of the transmitted knowledge of girls' schools of Patras do not seem to be significant and substantial at the close of the 19th century.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην Ελλάδα του 19ου αιώνα οι νομικές ρυθμίσεις αλλά και οι νοοτροπίες και οι κοινωνικές προκαταλήψεις της εποχής καθιστούσαν την πρόσβαση των γυναικών στο εκπαιδευτικό πεδίο εξαιρετικά δυσχερή. Στους ανασχετικούς παράγοντες, οι οποίοι απέτρεπαν και εμπόδιζαν την εκπαίδευσή τους, εκτός από τις κυρίαρχες αντιλήψεις και νοοτροπίες που οριοθετούσαν το πλαίσιο εντός του οποίου οι γυναίκες διαμόρφωναν την υποκειμενικότητά τους, πρέπει να προστεθούν και οι νομοθετικές ρυθμίσεις σχετικά με την εκπαίδευσή τους. Έτσι ο οργανωτικός νόμος της 6/18 Φεβρουαρίου του 1834 *«περί δημοτικών σχολείων»,* ο οποίος αποτέλεσε και τον «καταστατικό χάρτη» της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι το 1895, αφιέρωνε στην εκπαίδευση των γυναικών ένα και μοναδικό άρθρο (άρθρο 58). Σύμφωνα με αυτό η νομική ρύθμιση του ζητήματος ίδρυσης των σχολείων «κορασίων» χαρακτηριζόταν από μία δυνητικότητα, η οποία τελικά στην πράξη δεν μπόρεσε

να δεσμεύσει τους δήμους που επιφορτίστηκαν με την υλοποίησή της (Παπαδημητρίου, 1950:15; Λαμπράκη-Παγανού, 1988:103). Αλλά και ο οργανωτικός νόμος για τη μέση εκπαίδευση *«Περί του κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων, 31 Δεκεμβρίου 1836/12 Ιανουαρίου 1837»* αφορούσε στην εκπαίδευση μόνο των αρρένων. Η πολιτεία δε φαίνεται να ανέλαβε την ευθύνη για την ίδρυση δημοσίων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θηλέων κατά τον 19ο αιώνα, αλλά ούτε και να την ανέθεσε στους δήμους (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986: 68-69). Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εξυπηρετηθεί η μέση εκπαίδευση των θηλέων από ένα ιδιωτικό δίκτυο σχολείων με άνιση κατανομή στο γεωγραφικό χώρο, υποβαθμισμένη ποιότητα παρεχόμενων γνώσεων και διατήρηση του έντονου φυλετικού και ταξικού χαρακτήρα της (Λαμπράκη-Παγανού, 1988: 113; Φουρναράκη, 1987:26).

Είναι γεγονός ότι ένα σύνολο ιστορικών μελετών στην Ελλάδα, ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του 1980, προσέγγισε και διερεύνησε ποικίλες πτυχές της εκπαίδευσης των γυναικών γενικά, αλλά και μέσα από τον γυναικείο τύπο (βλ. Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986; Μπακαλάκη & Ελεγμίτου, 1987; Φουρναράκη, 1987, 1999; Λαμπράκη-Παγανού, 1988; Δαλακούρα, 2010). Ωστόσο μπορούν να επισημανθούν κενά που να αφορούν, αφενός στη συγκρότηση του πεδίου της ιδιωτικής εκπαίδευσης των θηλέων στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα, αφετέρου κενά σε μελέτες ιστορικού-κοινωνιολογικού προσανατολισμού και ποιοτικού χαρακτήρα που να διερευνούν και να αναλύουν σε βάθος με ποιοτικά στοιχεία, μέσα από τον έντυπο λόγο της εποχής, την εννοιολόγηση του φύλου ως κοινωνικής κατασκευής μέσω μορφών γνώσης που εμπλέκονται και μεταδίδονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κλαδούχου, 2010).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προσπάθεια συγκρότησης, μέσα από τον Πατραϊκό τύπο, του πεδίου της ιδιωτικής εκπαίδευσης των θηλέων στην πόλη της Πάτρας κατά τη χρονική περίοδο 1875-99. Επίσης ιδιαίτεροι στόχοι της παρούσας εργασίας είναι η αποτύπωση και η νοηματοδότηση της μεταδιδόμενης από γνωστική άποψη σχολικής γνώσης στην ιδιωτική εκπαίδευση των θηλέων και ο ρόλος της στην έμφυλη κοινωνική κατασκευή των γυναικών, καθώς και ο εντοπισμός τυχόν μετατοπίσεων και διαφοροποιήσεών της, όπως αυτές αποτυπώνονται και εγγράφονται στο «λόγο» των αρθρογράφων του τοπικού τύπου την ίδια χρονική περίοδο.

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ: ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΤΡΑΣ ΚΑΤΑ ΤΑ ΤΕΛΗ ΤΟΥ 19ου ΑΙ.

Η Πάτρα αποτέλεσε τον 19ο αιώνα ένα σημαντικό οικονομικό κέντρο. Σύμφωνα με το Μπακουνάκη (1988: 156) η πόλη οφείλει την οικονομική ακμή και παρακμή της στην παραγωγή και εξαγωγή της σταφίδας. Η σταφίδα αποκαλείται «μαύρος χρυσός» και η εξαγωγή της εξασφαλίζει σε εμπόρους και παραγωγούς πλούτο και ιδιωτικό κεφάλαιο (Βεργόπουλος, 1994: 229-230). Ιδιαίτερα από το 1872 μέχρι το 1892 όπου δημιουργείται το γνωστό «σταφιδικό ζήτημα» και ανάγεται σε πρόβλημα για όλη την Ελλάδα καθιστώντας το αντικείμενο καθημερινής αναφοράς και στον τοπικό τύπο, παρατηρείται στην πόλη οικονομική άνθιση (Μαρασλής, 1983: 231-233; Αγριαντώνη, 1986: 276). Επίσης η δεκαετία του 1890 θεωρείται το απόγειο της ανάπτυξης της πατρινής βιομηχανίας. Απόλυτα συνδεδεμένη με την οικονομική ζωή και δραστηριότητα στην Πάτρα κατά τον 19ο αιώνα είναι και η κοινωνική εικόνα της. Από το 1858 και μετά στο κοινωνικοοικονομικό σκηνικό της πόλης των Πατρών κυριαρχούν κτηματίες που προέρχονται από παραδοσιακές οικογένειες Πατρινών, αλλά και ετερόχθονες έμποροι (Μπακουνάκης, 1988:71). Έτσι στην Πάτρα διαμορφώνεται και αναπτύσσεται μία οικονομική ελίτ η οποία ουσιαστικά αποτελεί ένα είδος «κοινωνικής αριστοκρατίας» που εφαρμόζει έναν αστικό τρόπο ζωής κατά τα δυτικά πρότυπα (Μούλιας, 2000:109-110). Το συγκεκριμένο κοινωνικό τοπίο παρέμεινε ως έχει μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα (Μούλιας, 2000:109-110). Επιπρόσθετα στην Πελοπόννησο και κυρίως στην περιοχή της Αχαΐας και της Ηλείας καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα παρουσιάζονταν στο εκπαιδευτικό πεδίο σταθερά ποσοστά φοίτησης ελαφρώς υψηλότερα από τον εθνικό μέσο όρο στη Δημοτική και στη Μέση εκπαίδευση (Τσουκαλάς, 1992:406-407). Αναφορικά με την πόλη της Πάτρας του 19ου αιώνα ο Δημαράς (2013: 38) την χαρακτήρισε ως *«ένα ιδιότυπο κύτταρο παιδείας»*, καθώς αποτελούσε το σταυροδρόμι

δύο διαφορετικών πολιτισμών, της Δύσης και της Ανατολής. Το σχολείο βρισκόταν στο κέντρο της πολιτισμικής ζωής της πόλης και η κοινωνική του σημασία ήταν σημαντική, κάτι που γίνεται αντιληπτό και από τις ποικίλες και συνεχείς αναφορές στον τοπικό τύπο (Μούλιας, 2000:92).

Σχετικά με το πολιτικό σκηνικό στην πόλη της Πάτρας τον 19ο αιώνα παρά το γεγονός ότι στο οικονομικό πεδίο κυριαρχούσαν οι ετερόχθονες έμποροι, αυτοί δεν ασχολούνταν με την πολιτική. Στον πολιτικό στίβο της Πάτρας κυριαρχούσαν οι παραδοσιακές οικογένειες οι οποίες κατείχαν μεγάλες εκτάσεις γης και τα μέλη τους συγκροτούσαν τα τοπικά κόμματα, και εκπροσωπούσαν και την πόλη ως βουλευτές. Στην Πάτρα της χρονικής περιόδου 1840-80, τα κόμματα που φέρουν την εξουσία σε εθνικό επίπεδο είχαν λίγη σημασία. Αυτά που κυριαρχούν είναι τα τοπικά κόμματα. Ωστόσο μετά το 1880 με την εμφάνιση του δικομματισμού εξασθενεί η ισχύς των παραδοσιακών πολιτικών οικογενειών της Πάτρας (Λυριντζής, 1991: 87, 88, 96). Τέλος το σύστημα που επικράτησε στην Πάτρα, όπως και σε όλη την Ελλάδα, ήταν αυτό της «ευνοιοκρατίας» εφόσον οι Πατρινοί πρόκριτοι εξασφάλιζαν την πολιτική κυριαρχία τους μέσω της εξαγοράς της ψήφου (Λυριτζής, 1991:75,78).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η εργασία αυτή πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας προσπάθειας συνδυασμού γνώσεων από το χώρο δύο επιστημών. Της ιστορίας και της κοινωνιολογίας. Πρόθεσή μας είναι να προσεγγίσουμε ιστορικά και να ερμηνεύσουμε κοινωνιολογικά. Έτσι ακολουθήσαμε την ερμηνευτική προσέγγιση των πηγών, δηλαδή την αναζήτηση αιτιακών σχέσεων, με σκοπό την όσο το δυνατόν σφαιρικότερη σύλληψη και ερμηνεία του φαινομένου, χρησιμοποιώντας, ωστόσο, κοινωνιολογικές έννοιες και εφαρμόζοντας μεθόδους και τεχνικές αποδεκτές και στις δύο επιστήμες (Doss, 1993:35). Υιοθετήσαμε επίσης την άποψη του P. Bourdieu, ότι «κάθε κοινωνιολογία οφείλει να είναι ιστορική και κάθε ιστορία κοινωνιολογική εφόσον η διάκριση οδηγεί τον κοινωνιολόγο να τείνει να αγνοεί τις ιστορικές συνθήκες κατασκευής των κοινωνικών δομών και φαινομένων που μελετά» (Παναγιωτόπουλος, 1995). Υπό αυτή την οπτική η θεωρία του Bourdieu ως ένα εννοιολογικό παραγωγικό πλέγμα παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα στη μελέτη ιστορικοκοινωνιολογικών καταστάσεων προκειμένου να δοθούν νοηματοδοτημένες ερμηνείες (Skocpol, 1999: 23).

Ο Bourdieu θεωρεί ότι η βασική θεμελιώδης εκπαίδευση των γυναικών είναι «πολιτική», εφόσον τείνει στην εγχάραξη τρόπων δράσης και στάσης όχι μόνο του πνεύματος αλλά και του σώματος. Υποστηρίζει πώς το γυναικείο φύλο είναι αντικείμενο μιας εργασίας συμβολικής κατασκευής, η οποία ολοκληρώνεται μέσα από μία εργασία πρακτικής κατασκευής. Δηλαδή μιας εργασίας εκπαίδευσης (education) που συνιστά τμήμα διαδικασίας δόμησης του κοινωνικού φύλου. Έτσι, ορίζει το habitus ως ένα σύστημα – κοινωνικά συστημένο - δομημένων και δομοποιουσών προδιαθέσεων, που αποκτάται μέσω πρακτικών και είναι προσανατολισμένο προς πρακτικές λειτουργίες (Bourdieu & Wacquant, 1992:97). Επίσης διακρίνει το habitus σε πρωτογενές και δευτερογενές. Το πρωτογενές-αφετηριακό διαμορφώνεται μέσα στην οικογένεια και εν δυνάμει έχει τις εκφάνσεις του ταξικού, αλλά και του έμφυλου (Accardo, 1983: 90-92). Ο Bourdieu υπογραμμίζει, ωστόσο, τη σημαντικότητα του δευτερογενούς «σχολικού» habitus. Θεωρεί ότι η εκπαίδευση προσφέρει προς ενσωμάτωση από τα άτομα ένα πλέγμα ομότροπων διαθέσεων, οι οποίες στη συνέχεια λειτουργούν ως «ασυνείδητες» αρχές αντίληψης, εκτίμησης και δράσης (Accardo, 1991:89-92). Η εργασία δηλαδή της κοινωνικοποίησης πραγματοποιεί μία εργασία εγχάραξης «διαφορετικής και διαφοροποιούσας ως προς τα φύλα» (Bourdieu, 2007:13). Αυτό σημαίνει ότι ο κοινωνικός κόσμος μέσα από μία διαρκή εργασία διαμόρφωσης, όπως η σχολική εκπαίδευση, δε γενεσιουργεί μόνο τα habitus αλλά κατασκευάζει και τα σώματα ως έμφυλη πραγματικότητα (Bourdieu, 1996:29).

Υπό αυτή την οπτική το ερώτημα το οποίο εγείρεται στην παρούσα εργασία είναι: «Μέσω της μετάδοσης ποιων γνώσεων το σχολείο ως εντολοδόχο μιας κυρίαρχης κοινωνικής αντίληψης για τη θέση και το ρόλο των γυναικών σε σχέση και αναφορά με το ρόλο των ανδρών, διαμόρφωνε το δευτερογενές habitus των γυναικών, εντός ενός ορισμένου χωροχρονικού πλαισίου; Αλλά και πώς αποτυπώνεται η μεταδιδόμενη στις γυναίκες σχολική

γνώση στον έντυπο, σε τοπικό επίπεδο, λόγο της εποχής συμπεριλαμβανομένων των διαφοροποιήσεων και των μετατοπίσεών της;»

Ο Bourdieu αντιλαμβάνεται την έννοια του πεδίου ως μία έννοια, η οποία επιτρέπει τη σύλληψη της κοινωνικής πραγματικότητας με όρους σχέσεων. Έτσι, στο επίπεδο της ανάλυσης το πεδίο μπορεί να ορισθεί ως *«ένα δίκτυο ή ένα μόρφωμα αντικειμενικών σχέσεων ανάμεσα σε θέσεις»* (Bourdieu & Wacquant, 1992: 72-73). Σε κάθε πεδίο υπάρχουν δυνάμεις, συμφέροντα, οφέλη και διακυβεύματα (Bourdieu, 1994: 65). Επομένως, σε κάθε πεδίο θα συναντήσουμε συγκεκριμένες κοινωνικές δυνάμεις, καθώς και μία πάλη και αγώνες, εφόσον οι κυρίαρχοι αγωνίζονται, με ποικίλους τρόπους και στρατηγικές για να διατηρήσουν και να νομιμοποιήσουν την κυριαρχία τους (Accardo & Corcuf, 1984: 91). Σκεπτόμενοι τα παραπάνω θεωρούμε χρήσιμο να θέσουμε δύο ερωτήματα: Ποιες κοινωνικές δυνάμεις στο μικρόκοσμο (πεδίο) της Πάτρας κατά τα τέλη του 19ου αιώνα ενδιαφέρονταν για τους στόχους και τους σκοπούς (μέσω της μεταδιδόμενης γνώσης) της εκπαίδευσης των γυναικών; Αλλά και πώς η εμφανής ανδρική κυριαρχία της εποχής εκείνης εγγράφεται και προβάλλεται στον έντυπο λόγο προκειμένου να επηρεάσει τη μορφή και το περιεχόμενο της μεταδιδόμενης γνώσης στο χώρο της εκπαίδευσης των γυναικών; Επισημαίνουμε ότι η ανδρική κυριαρχία εκλαμβάνεται υπό τη μορφή μιας συμβολικής βίας, η οποία αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτή και νόμιμη έτσι ώστε οι ίδιοι οι κυριαρχούμενοι (εδώ οι γυναίκες της εποχής) να προσχωρούν στη λογική της κυριαρχίας τους (Παναγιωτόπουλος, 2007:15).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1) Πώς αποτυπώνεται το ιδιωτικό πεδίο της εκπαίδευσης των θηλέων μέσα από τον τοπικό τύπο στην Πάτρα κατά τα τέλη του 19ου αιώνα (1875-1899);
2) Πώς αποτυπώνεται από γνωστική άποψη η μεταδιδόμενη σχολική γνώση στην ιδιωτική εκπαίδευση των θηλέων στο λόγο του Πατραϊκού τύπου στην καμπή του 19ου αιώνα;
3) Ποιες μετατοπίσεις και διαφοροποιήσεις πραγματοποιούνται και καταγράφονται, σε σχέση με τη συγκεκριμένη γνώση, στον Πατραϊκό τύπο την αυτή χρονική περίοδο;

Ο αφετηριακός ιστορικός χρόνος της έρευνας (1875) υπαγορεύθηκε από το διαθέσιμο υλικό εφόσον συνεχόμενα φύλα Πατρινών εφημερίδων εντοπίσαμε από το έτος 1875 και έπειτα. Ως τελικό χρονικό όριο της μελέτης θέσαμε το έτος 1899 ως καταληκτικό έτος του 19ου αιώνα, αλλά και διότι στις 14 Ιουλίου του 1899 ο τότε υπουργός παιδείας Α. Ευταξίας κατέθεσε στη Βουλή νομοσχέδιο «Περί Μέσης και Ανώτατης Εκπαιδεύσεως», του οποίου καινοτομία αποτελούσε η πρόταση της ενασχόλησης της πολιτείας με την εκπαίδευση των γυναικών, η οποία ήταν μέχρι τότε εναποτεθειμένη στην ιδιωτική σφαίρα (Δημαράς, 1988:19-20).

Αρχικά εντοπίσαμε και εξετάσαμε 39 εφημερίδες που εκδίδονταν στην Πάτρα τη χρονική περίοδο 1875-99. Ωστόσο στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε δεκαπέντε από αυτές εφόσον στην ύλη των εντύπων τους εντοπίσαμε σχετική αρθρογραφία για την εκπαίδευση των γυναικών στην Πάτρα κατά τη χρονική περίοδο που μας ενδιέφερε. Οι εφημερίδες από τις οποίες αντλήσαμε τα δεδομένα μας ήταν οι εξής: «Επί τα πρόσω», «Εποχή», «Εργάτης», «Η ελληνική επανάστασις», «Καρτερία», «Κόφ' το», «Μεταρρυθμίσεις», «Ο Φίλος του λαού», «Ο Φοίνιξ», «Πελοπόννησος», «Τάξις», «Ταχυδρόμος Πατρών», «Φανός» και «Φορολογούμενος».

Μετά τη συλλογή των δεδομένων μας προχωρήσαμε σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, εφόσον αυτή ενδείκνυται για τη προσέγγιση και ανάλυση εγγεγραμμένων ανθρώπινων επικοινωνιών, όπως στην προκειμένη περίπτωση ο τοπικός τύπος (Babbie, 2011:517). Επιπλέον, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου βασίζεται στην παρουσία ή απουσία χαρακτηριστικών ενδείξεων και σημαντικών στοιχείων για το περιεχόμενο της συγκεκριμένης επικοινωνίας της εποχής που μας ενδιέφερε (βλ. Bardin, 1997; Krippendorff, 2004; Robson, 2006). Αναζητήσαμε συστηματικά και εμπειρικά τη νοηματοδότηση των εγγεγραμμένων λόγων στον τοπικό τύπο σχετικά με τη μεταδιδόμενη γνώση και τις μετατοπίσεις της στα σχολεία θηλέων της εποχής (Shank, 2002:5). Ακόμη, αναλύσαμε τους όρους και τις συνθήκες παραγωγής του τεκμηριακού υλικού μας και ακολουθήσαμε την

πορεία της διασταύρωσης των πηγών (Savarese, 2006: 142-143). Στη συνέχεια προβήκαμε στην κατηγοριοποίηση του υλικού μας με βάση το σκοπό, τους επιμέρους στόχους και το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, χρησιμοποιώντας ως μονάδα ανάλυσης το «θέμα» (Paillé & Mucchieli, 2008: 232-236; Berg, 1989: 112-113).

Το σύστημα των κατηγοριών το οποίο συστήσαμε είναι το ακόλουθο:

Α. Τοπικό εκπαιδευτικό πεδίο θηλέων.

Β. Ιδιωτικά Παρθεναγωγεία και οι κυρίαρχοι του κοινωνικού πεδίου της Πάτρας στα τέλη του 19ου αι.

Γ. Μεταδιδόμενη γνώση στα ιδιωτικά σχολεία των θηλέων στην Πάτρα και η συμβολή της στη διαμόρφωση ενός έμφυλου habitus.

Δ. Η μεταδιδόμενη γνώση και η ανάπτυξη του εθνικού φρονήματος των μαθητριών.

Ε. Ο νεωτερισμός του μαθήματος της Γυμναστικής στα Παρθεναγωγεία της Πάτρας.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Από τη δεκαετία του 1840 ιδρύονται στην Πάτρα ιδιωτικά σχολεία θηλέων τα οποία απευθύνονταν στις οικογένειες των προκρίτων και των εμπόρων (Μπακουνάκης, 1988:115). Ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1850 και έπειτα, φαίνεται ότι άρχισε να αναπτύσσεται ένα δίκτυο ιδιωτικών σχολείων, κυρίως θηλέων, στα οποία φοιτούσαν τα νεαρά μέλη των οικονομικά εύρωστων και αστικής προέλευσης οικογενειών της πόλης (Τσουκαλάς, 1992: 506).

Σε μία πρώτη προσπάθεια σχηματοποίησης του πεδίου της ιδιωτικής εκπαίδευσης των θηλέων στην Πάτρα κατά την περίοδο 1875-1899 μέσα από τον τοπικό τύπο καταρτίσαμε τον Πίνακα 1. Σε αυτόν αποτυπώνονται τα ιδιωτικά παρθεναγωγεία που λειτούργησαν στην Πάτρα, οι ιδιοκτήτες τους, τα έτη που καταγράφηκαν και εντοπίστηκαν στον Πατρινό Τύπο και η ονομασία τους.

Πίνακας 1. Ιδιωτικά σχολεία θηλέων στην Πάτρα (1875-1899)

Καταγραφή στον Τύπο	**Εφημερίδα στην οποία εντοπίστηκε**	**Ονομασία Παρθεναγωγείου και ιδιοκτήτες**	**Αρχή λειτουργίας**
1875	Φοίνιξ, Αι Πάτραι	«Παρθεναγωγείον της κ. Σοφίας Παππασημακοπούλου»	1871
1875- 1880, 1882	Φοίνιξ, Φορολογούμενος, Εργάτης	«Παρθεναγωγείον της κ. Χρυσάνθης Αλεξανδρίδου» (λειτούργησε και Νηπιαγωγείο)	1865-1882
1876, 1890	Φοίνιξ, Φορολογούμενος, Επί τα πρόσω	«Ιδιωτικόν Παρθεναγωγείον Γεωργίας Δ. Σκιδαρέση»	1861
1876	Φορολογούμενος, Φοίνιξ	«Παρθεναγωγείον Γαλλικόν» (ιδιοκτησία οικογένειας Αλβέρτη)	1876
1876, 1878, 1880, 1882	Φοίνιξ, Η ελληνική επανάστασις, Φορολογούμενος, Κοφ' το, Εργάτης	« Ιδιοσυντήρητο Παρθεναγωγείον της κ. Αναστασίας Πασχάλη»	Δεν γίνεται μνεία
1878 -1881	Φορολογούμενος, Φίλος του λαού, Κοφ'το	«Παρθεναγωγείον της κ. Μαρίας Καλαποδοπούλου» (λειτούργησαν Νηπιαγωγείο και Ανώτερο τμήμα)	1878
1878- 1882	Φοίνιξ, Φίλος του λαού, Φανός, Η ελληνική επανάστασις, Εργάτης	«Παρθεναγωγείον της κ. Σοφίας Πετροπούλου» (λειτούργησαν Νηπιαγωγείο και Ανώτερο τμήμα)	Δεν γίνεται μνεία (έως 1883)
1878,1879, 1881,1882, 1884, 1891 -1893	Φορολογούμενος, Φίλος του λαού, Εποχή, Φανός, Ταχυδρόμος Πατρών	«Ιδιοσυντήρητο Παρθεναγωγείον της κ. Αθηνάς Σπηλιωτοπούλου» (λειτούργησαν Νηπιαγωγείο και Ανώτερο τμήμα)	1878
1880, 1882 -1885, 1889,1891, 1895- 1899	Κοφ'το, Φορολογούμενος, Εργάτης, Φανός, Νεολόγος Πατρών	«Παρθεναγωγείον των Αργυρώς και Ελένης Δημητρακάκη» (λειτούργησαν Νηπιαγωγείο, Ανώτερο τμήμα και Διδασκαλείο)	Δεν γίνεται μνεία

1881, 1885	Φορολογούμενος, Επί τα πρόσω	«Ιταλικό παρθεναγωγείο» (ιδιοκτήτης Theresa di Chiara)	1881
1882-1884	Η ελληνική επανάστασις, Φανός, Εργάτης, Φορολογούμενος, Τάξις, Ταχυδρόμος Πατρών	«Παρθεναγωγείον της Αριστέας Νεζερίτου ή Θεοδωροπούλου» (λειτούργησαν Νηπιαγωγείο και Ανώτερο τμήμα)	1882
1882-1884, 1886,` 1895- 1897	Φορολογούμενος, Νεολόγος Πατρών	«Παρθεναγωγείον της κ. Χαρίκλειας Χρηστακοπούλου» (λειτούργησαν Νηπιαγωγείο και Ανώτερο τμήμα)	1882-1897
1891- 1899	Φορολογούμενος, Νεολόγος Πατρών	«Αρσάκειο» (λειτούργησαν Νηπιαγωγείο, Ανώτερο τμήμα και Διδασκαλείο)	1892
1895- 1899	Νεολόγος Πατρών, Πελοπόννησος	«Πατραϊκόν Παρθεναγωγείον» (λειτούργησαν Νηπιαγωγείο, Ανώτερο τμήμα και Διδασκαλείο)	1895-1899
1897-1899	Νεολόγος Πατρών, Πελοπόννησος	«Ιταλικό Παρθεναγωγείον» ή «Σχολή των Καλογραιών» ή «Σχολή της Ιβραίας» (λειτούργησε και Νηπιαγωγείο)	1897

(Πηγές: Τοπικός Πατραϊκός Τύπος περιόδου 1875-1899˙ Αθανασόπουλος, 1992˙ Ατσαβέ, 1996˙ Ζιώγου- Καραστεργίου, 1986, 2002˙ Μούλιας, 2000˙ Σωτηρόπουλος, 1997˙ Τριανταφύλλου, 1995).

Από τα στοιχεία του Πίνακα 1 παρατηρούμε τα εξής:

- Την περίοδο 1875-99 λειτούργησαν στην πόλη της Πάτρας δεκαπέντε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια θηλέων, τρία εκ των οποίων ιδρύθηκαν από αλλοεθνείς (ένα Γαλλικό και δύο Ιταλικά). Από αυτά τα δώδεκα ονοματοθετούνται ως Παρθεναγωγεία, ανεξάρτητα από τις βαθμίδες λειτουργίας τους και παρά το γεγονός ότι με τον όρο Παρθεναγωγείο, ο οποίος χρησιμοποιείται επίσημα για τα σχολεία των θηλέων στην Ελλάδα από το 1854, χαρακτηρίζονταν κύρια εκείνα στα οποία λειτουργούσε και «ανώτερο» τμήμα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986: 125-126). Σε δέκα από τα Παρθεναγωγεία που εντοπίσαμε στον Πατραϊκό τύπο λειτούργησε και νηπιαγωγείο, στο οποίο, στις περισσότερες των περιπτώσεων, αναφέρεται ότι φοιτούσαν αγόρια και κορίτσια. Ακόμη σε οκτώ Παρθεναγωγεία λειτούργησε και «ανώτερο τμήμα». Σημειωτέον ότι η βιομηχανική ανάπτυξη που σημειώθηκε στην Πάτρα την περίοδο που εξετάζουμε ευνόησε τη μόνιμη εγκατάσταση αλλοεθνών και κυρίως Ιταλών κάτι που συνέβαλε στην ίδρυση Παρθεναγωγείων από άτομα ξενικής καταγωγής (Μαρασλής, 1983: 268).
- Σε τρία Παρθεναγωγεία λειτούργησε και Διδασκαλείο για την παραγωγή διδασκαλισσών. Πρόκειται για το Αρσάκειο, το Παρθεναγωγείο των αδελφών Δημητρακάκη και το Πατραϊκό Παρθεναγωγείο. Παρ' όλες τις νομοθετικές προβλέψεις και ρυθμίσεις κατά τον 19^{ο} αιώνα δεν ιδρύθηκε δημόσιο Διδασκαλείο θηλέων και έτσι το Αρσάκειο ήταν η κύρια πηγή παραγωγής διδασκαλισσών. Ωστόσο με διάταγμα της 27^{ης} Οκτωβρίου 1892 *«Περί της υπό των ανωτέρων ιδιωτικών Παρθεναγωγείων του Κράτους μορφώσεως των διδασκαλισσών»*, παραχωρήθηκε στα ιδιωτικά Παρθεναγωγεία το δικαίωμα της εκπαίδευσης των διδασκαλισσών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986: 66,166). Έτσι φαίνεται ότι η λειτουργία Διδασκαλείου στα δύο παραπάνω Παρθεναγωγεία της Πάτρας, εκτός από εκείνο του Αρσακείου, συνδέεται με το εν λόγω διάταγμα.
- Τέλος είναι σημαντικό το γεγονός ότι κατά τη τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα οι αναφορές στα Παρθεναγωγεία περιορίζονται σε ορισμένα ιδιωτικά. Πιο συγκεκριμένα, το έτος 1899 έχουμε καταγραφές στον τοπικό τύπο για τη λειτουργία στην πόλη των Πατρών μόνο τεσσάρων Παρθεναγωγείων: Του Αρσακείου, του Παρθεναγωγείου των αδελφών Δημητρακάκη, του Ιταλικού Παρθεναγωγείου των καλογραιών της Ιβραίας και του Πατραϊκού Παρθεναγωγείου. Το γεγονός αυτό συνδέεται, εκτός από την πτώχευση του ελληνικού κράτους το 1893 και τις συνέπειες του Ελληνο-τουρκικού πολέμου (1897) και με την οικονομική κρίση σε τοπικό επίπεδο (κυρίως το 1892), που είναι γνωστή ως «σταφιδική κρίση». Αυτή επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την οικονομική ζωή της πόλης και είχε ως συνέπεια την αισθητή μείωση των ιδιωτικών Παρθεναγωγείων στο κλείσιμο του αιώνα

(Μαρασλής, 1983: 231-232). Ακόμη ενδεχομένως να συνδέεται και με το Β.Δ. *«Περί αναγνωρίσεως ως Διδασκαλείων θηλέων των υπό της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας συντηρουμένων εκπαιδευτηρίων εν Αθήναις, Πάτραις και Κέρκυρα»* (18 Ιουνίου 1896 Υπουργός Παιδείας Δ. Πετρίδης) σύμφωνα με το οποίο μέχρι την ίδρυση κρατικού Διδασκαλείου τα σχολεία της Φιλεκπαιδευτικής εταιρείας θα ήταν αυτά που θα αναγνωρίζονταν ως εκπαιδευτήρια διδασκαλισσών (Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 301-302).

ΤΑ ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΠΑΡΘΕΝΑΓΩΓΕΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΚΥΡΙΑΡΧΟΙ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΤΗΣ ΠΑΤΡΑΣ ΣΤΑ ΤΕΛΗ ΤΟΥ 19ΟΥ ΑΙΩΝΑ

Οι αναφορές στον τοπικό τύπο σχετικά με την εκπαίδευση των γυναικών στα Παρθεναγωγεία της πόλης σκιαγραφούν το κοινωνικό της πεδίο και καταδεικνύουν την «πελατεία» των συγκεκριμένων σχολείων. Ιδιαίτερο κοινωνικό γεγονός αποτελούσαν οι εξετάσεις στα Παρθεναγωγεία της πόλης, που ήταν «ανοικτές» στην τοπική κοινωνία, είχαν πανηγυρικό χαρακτήρα και ο τύπος ήταν υπεύθυνος για την αναγγελία της ημέρας και της ώρας διεξαγωγής τους (Μούλιας, 2005: 362). Όπως καταδεικνύουν τα δεδομένα μας οι εξετάσεις κάθε Παρθεναγωγείου, μετά το πέρας τους, σχολιάζονταν από τους αρθρογράφους της εποχής οι οποίοι γνωστοποιούσαν τις εντυπώσεις τους σχετικά με αυτές, αλλά σχολίαζαν και το κοινό της τοπικής κοινωνίας που τις παρακολουθούσε. Αυτό εκτός από τις εξεταστικές επιτροπές, τους διδάσκοντες και τους τοπικούς άρχοντες αποτελείτο και από τους γονείς των μαθητριών. Στις εξετάσεις των Παρθεναγωγείων της πόλης παρίστανται *«πολλοί εκ των εγκρίτων και φιλομούσων»* πολιτών, όπως σχολιάζει τοπικός αρθρογράφος σχετικά με την περίπτωση του Παρθεναγωγείου της Μαρίας Καλαποδοπούλου το 1880 (Φορολογούμενος, 307//25-7-1880). Αλλά και οι *«παμπληθείς ακροατές»* που παρακολούθησαν τις εξετάσεις του Παρθεναγωγείου της Αριστέας Θεοδωρακοπούλου το έτος 1883 *«…συνέκειντο εκ πολιτών ως επί τω πολύ ανώτερων τάξεων»* (Εργάτης, 77//14-7-1883). Συνεπώς οι εξετάσεις στα Παρθεναγωγεία της πόλης έκαναν εμφανή *«την ζώσαν εικόνα της εκλεκτοτέρας κοινωνίας του τόπου»* (Νεολόγος Πατρών, 315//26-6-185), όπως σχολιάζει αρθρογράφος σχετικά με τις εξετάσεις του Πατραϊκού Παρθεναγωγείου το έτος 1895. Έτσι φαίνεται ότι κατά την περίοδο που εξετάζουμε το κοινό των πατραϊκών Παρθεναγωγείων συναποτελούν «φιλόμουσοι», «εκλεκτοί» πολίτες της «ανώτερης τάξης», που συνθέτουν το τοπικό κοινωνικό πεδίο συναποτελώντας μέρος της δομής του, το οποίο συγκροτείται από κοινωνικές θέσεις διακριτές και προσδιορισμένες (Bourdieu, 2000: 30). Αυτή η τοπική «κοινωνική ελίτ» επιζητεί την εκπαίδευση των θυγατέρων της, κυριαρχεί στον μικρόκοσμο της πόλης και συμβάλλει, στηριζόμενη στην οικονομική της ευρωστία, στη διαδικασία ανάπτυξης μίας αστικοποιημένης ιδιωτικής γυναικείας εκπαίδευσης (Μπακουνάκης, 1988: 115).

Η ΜΕΤΑΔΙΔΟΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ ΣΤΑ ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΩΝ ΘΗΛΕΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΤΡΑ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΜΙΑΣ ΕΜΦΥΛΗΣ ΕΞΗΣ-HABITUS

Η μεταδιδόμενη γνώση στα Παρθεναγωγεία κατά το 19ο αιώνα, ως προς το πρόγραμμα των μαθημάτων (διάρκεια και περιεχόμενο), ήταν υποβαθμισμένη σε σχέση με τα σχολεία των αρρένων και μη θεσμοθετημένη μέχρι το 1893, εφόσον τότε δημοσιεύεται το πρώτο Ωρολόγιο και Αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων σχετικά με τα Παρθεναγωγεία το οποίο συντάχθηκε από τον Παπαμάρκου (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999: 75,77,87). Το πρόγραμμα αυτό επικύρωνε την ήδη διαμορφωμένη εκπαιδευτική κατάσταση στη χώρα σε σχέση με την παρεχόμενη στις γυναίκες σχολική γνώση, η οποία έπρεπε να ανταποκρίνεται στη φύση και στο ρόλο τους, που σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη και νοοτροπία της εποχής συνδεόταν με ένα σύνολο παρεχόμενων μαθημάτων, απλών και κατάλληλων για μία «διακοσμητική» μόρφωση (Γκότση, 2010: 269; Βαρίκα, 1987: 46).

Μέσα στην αρθρογραφία του τοπικού τύπου καταγράφεται και σχολιάζεται ένα σύνολο μαθημάτων που συνθέτουν το διάγραμμα της παρεχόμενης γνώσης στα εν λόγω σχολεία όπως: Χειροτεχνήματα, μαθήματα ξένων γλωσσών, Μουσική, Ιχνογραφία και Καλλιγραφία, Ιερά μαθήματα, Ελληνικά, καθώς και θετικά μαθήματα όπως Μαθηματικά, Φυσική και Χημεία. Σε σχέση με τα παραπάνω μαθήματα πολυπληθείς ήταν οι καταγραφές και τα σχόλια κυρίως για τα μαθήματα των Χειροτεχνημάτων, των Ξένων Γλωσσών και της Μουσικής.

Περιορισμένες ήταν οι αναφορές στα υπόλοιπα παρεχόμενα μαθήματα και ιδιαίτερα στα μαθήματα των θετικών επιστημών.

Η διδασκαλία των χειροτεχνημάτων αναγνωρίζεται ως ισάξια ή σημαντικότερη από την πνευματική μόρφωση των γυναικών, γεγονός που συνδέεται με την εξασφάλιση του σχολικού της χαρακτήρα με τυποποιημένη μάλιστα διδασκαλία από διδακτικό βιβλίο το οποίο προτείνει το 1882 ο υπουργός Κ. Λομβάρδος (Μπακαλάκη & Ελεγμίτου, 1987: 44). Υπό την αυτή οπτική στον τοπικό τύπο επαινούνται ιδιαίτερα τα χειροτεχνήματα που κατασκεύασαν οι μαθήτριες του Αρσακείου Πατρών το 1894 εφόσον: *«…Τα εργόχειρα δια μίαν δεσποινίδα είναι εφάμιλλα προς τα γράμματα κατά την αξίαν…»* (Φορολογούμενος, 966//19-61894). Πολλές είναι επίσης οι αναφορές σχετικά με τα μαθήματα των ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα των γαλλικών. Αυτό αντανακλά τις απαιτήσεις της εποχής αλλά και του τοπικού κοινωνικού πεδίου σχετικά με την εκπαίδευση των θηλέων. Έτσι στις περισσότερες περιπτώσεις αναγγελίας σύστασης ιδιωτικών Παρθεναγωγείων στον τοπικό τύπο προβάλλεται και διαφημίζεται η διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών, όπως χαρακτηριστικά το 1876 στην αναγγελία σύστασης ιδιωτικού Παρθεναγωγείου από τον Γάλλο Αλβέρτη και την οικογένειά του όπου διαφημίζεται ότι θα διδάσκονται στο Παρθεναγωγείο του *«…εκτός της ελληνικής και η γαλλική, ιταλική και αγγλική γλώσσα»* (Φοίνιξ, 803//25-8-1876). Αλλά και το μάθημα της Μουσικής κατέχει εξέχουσα θέση στο πρόγραμμα μαθημάτων των Παρθεναγωγείων της πόλης εφόσον *«η μουσική και η απαγγελία θεωρούνται χρησιμότατα γυμνάσματα»* για τις μαθήτριες (Φορολογούμενος, 306//18-71880) οι οποίες διδάσκονταν *«…φωνητικήν και οργανικήν μουσικήν καθώς και…κλειδοκύμβαλον»* γνώσεις στις οποίες άλλωστε εξετάζονταν (Φοίνιξ, 818//18-9-1876; Νεολόγος Πατρών, 1037//23-6-1897).

Ελάχιστες ήταν, ωστόσο, οι αναφορές στον τοπικό τύπο σχετικά με τα μαθήματα των θετικών επιστημών, γεγονός που συνδέεται με την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη της εποχής ότι αυτά δεν άρμοζαν στη «φύση» των γυναικών (Θαναηλάκη, 2010: 301). Συνεπώς στηριζόμενη κυρίως στα παραπάνω μαθήματα η μεταδιδόμενη γνώση στα Παρθεναγωγεία της Πάτρας θα συνέβαλε στην εκπαίδευση των γυναικών, η οποία αποτελούσε *«…την πολυτιμωτέραν προίκα για τον οικογενεικό βίο»* (Φοίνιξ, 760//16-7-1875). Το έτος 1875 σε άρθρο με τίτλο *«Γυναικεία εκπαίδευσις»* αρθρογράφος επισημαίνει ότι οι γνώσεις που αποκομίζουν οι μαθήτριες στα Παρθεναγωγεία της πόλης αποτελούν μέλημα όλης της κοινωνίας, αλλά κυρίως *«παντός φιλοπάτριδος και ηθικού ανδρός»*. Και τούτο διότι οι άνδρες είναι εκείνοι που πρέπει να μεριμνήσουν για την ανατροφή *«μητέρων ικανών να επιτελέσωσι τα υψηλά αυτών καθήκοντα»* (Φορολογούμενος, 48//18-7-1875). Έτσι η παρεχόμενη γνώση στα Παρθεναγωγεία της Πάτρας πρέπει να αρμόζει *«…προς την φύσιν και τον προορισμόν των κορασίων»* αλλά και να τους προσδίδει τα *«…εφόδια της μελλούσης βασιλείας των εν τω οίκω»* (Φορολογούμενος, 103//13-18-1876, 200//14-7-1878; Φανός, 113//10-9-1882). Επομένως το πρόγραμμα των μαθημάτων στα Παρθεναγωγεία της πόλης θα έπρεπε να συνδέεται με τον προορισμό των γυναικών που αφορά στον εσωτερικό βίο του οίκου, αλλά και στο να καταστήσει *«…ευτυχή ένα σύζυγον διευθύνουσα συνετώς έναν οίκον»* (Φορολογούμενος, 201//21-7-1878).

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι η μεταδιδόμενη γνώση στα Παρθεναγωγεία της Πάτρας στα τέλη του 19ου αιώνα εντύπωνε και διαμόρφωνε μέσω μίας κοινωνικής εργασίας εγχάραξης, με τη μορφή μίας ρητής και σκόπιμης παιδαγωγικής δράσης, ένα δευτερογενές έμφυλο habitus στις μαθήτριες, το οποίο αποτελούσε προέκταση και συνέχεια του πρωτογενούς, αλλά και τις προετοίμαζε για τον έμφυλο καταμερισμό της εργασίας (Bourdieu, 2007: 65, 115-116). Ακόμη η κοινωνική τάξη της εποχής επικύρωνε την ανδρική κυριαρχία εφόσον ήταν θεμελιωμένη σε αυτή (Bourdieu, 2007: 44). Μάλιστα, η ανδρική κυριαρχία εκφράζεται στον λόγο του τοπικού τύπου για τη μεταδιδόμενη γνώση στα Παρθεναγωγεία της πόλης, ως μία μορφή συμβολικής βίας, η οποία διαμορφώνει το περιεχόμενο της και ταυτοχρόνως τη συνδέει με την αντικειμενικότητα των έμφυλων κοινωνικών δομών της εποχής. Δηλαδή των παραγωγικών και αναπαραγωγικών δραστηριοτήτων των γυναικών (Bourdieu, 2007: 79).

Η ΜΕΤΑΔΙΔΟΜΕΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΦΡΟΝΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

Η αντίληψη ότι η γυναίκα λόγω του μητρικού της ρόλου ήταν αυτή που θα μετέδιδε στα παιδιά της τα χριστιανικά ήθη και θα ανέπτυσσε σε αυτά ένα ακμαίο εθνικό φρόνημα ήταν καθοριστική για την ανάπτυξη της γυναικείας εκπαίδευσης όλο τον 19ο αιώνα. Έτσι η εκπαίδευση των γυναικών αποτέλεσε εθνικό ζήτημα, διότι μέσω της διαπαιδαγώγησής τους πραγματοποιείτο και η ηθική διαπαιδαγώγηση του λαού (Φουρναράκη, 1987).

Στον τοπικό τύπο της Πάτρας κατά τα τέλη του 19ου αιώνα πυκνώνουν οι αναφορές σχετικά με τη συμβολή της εκπαίδευσης των γυναικών στην ανάπτυξη ενός απαραίτητου γι' αυτές εθνικού φρονήματος. Έτσι στην αρθρογραφία της εποχής γίνεται εμφανής η μετατόπιση προς μία αγωγή των γυναικών, μέσω της μεταδιδόμενης σχολικής γνώσης, η οποία απαιτείτο να είναι *«…ελληνική, σεμνή και μη έχουσα τι ξενόζηλον…»* (Φορολογούμενος, 557//2-8-1885). Η ελληνίδα έπρεπε πρωτίστως να τυγχάνει «…*αγωγής εθνικής να διδάσκηται την αφοσίωσιν προς την πατρίδαν να σέβηται και να αγαπά τας εθνικάς παραδόσεις»*. Ακόμη στην εκπαίδευσή της δεν έπρεπε να παραμελείται η μητρική της γλώσσα και να προτάσσεται η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, όπως για παράδειγμα της γαλλικής (Νεολόγος Πατρών, 661//10-6-1896). Συνεπώς διαφαίνεται ότι η εκπαίδευση των μαθητριών των Πατρινών Παρθεναγωγείων τη συγκεκριμένη περίοδο θα έπρεπε να εμμένει *«…εις την γλώσσαν και τα ελληνικά ήθη,…,διότι ταύτα συνέχουσι την εθνικήν ενότητα …»* (Νεολόγου Πατρών, 661//10-6-1896). Υπό αυτή την οπτική δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι το έτος 1897 δημοσιεύεται στον τοπικό τύπο εγκύκλιος του Αρχιεπισκόπου Πατρών και Ηλείας Ιεροθέου, ο οποίος αντιτίθεται στη σύσταση του Ιταλικού Παρθεναγωγείου των Καλογραιών της Ιβραίας στην πόλη στρεφόμενος εναντίον *«…προπαγανδιστών,…, παπιστών και διαμαρτυρομένων»*, προτρέποντας τους γονείς και τους δασκάλους να ανατρέφουν τη μαθητιώσα νεολαία σύμφωνα με την ορθόδοξη πίστη. Γράφει χαρακτηριστικά: *«Ως πατέρες και μητέρες και διδάσκαλοι της ελληνικής νεότητος, ανατρέφετε …τας μαθητρίας ορθοδόξως και ευαγγελικώς»* (Νεολόγος Πατρών, 1121//15-9-1897). Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την εθνική διάσταση που απέκτησε η εκπαίδευση στο κλείσιμο του αιώνα, καθώς θεωρήθηκε ως ένας ουσιαστικός παράγοντας ο οποίος θα συνέβαλε στην εθνική αναγέννηση μετά την ήττα της Ελλάδας στον ελληνοτουρκικό πόλεμο το 1897 (Βαχάρογλου & Φούκας, 2010: 349). Έτσι, στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου προβάλλεται έντονα η ανάγκη για τη διαμόρφωση ενός εθνικού χαρακτήρα στη μόρφωση της Ελληνίδας. Οι γυναίκες συνδέονται με την έννοια του έθνους εφόσον θα κυοφορήσουν τους μελλοντικούς άνδρες και θα συμβάλλουν στην ανατροφή τους (Αστρινάκη, 2011: 102). Χωρίς αμφιβολία πρόκειται για την αναγκαιότητα της φύσης που μεταστοιχειώνεται σε κοινωνικό νόμο (Bourdieu, 2007: 49).

Ο ΝΕΩΤΕΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗΣ ΣΤΑ ΠΑΡΘΕΝΑΓΩΓΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΤΡΑΣ

Την τελευταία δεκαετία του 19ου αιώνα στον τοπικό τύπο της Πάτρας πολυπληθείς είναι οι αναφορές στο μάθημα της Γυμναστικής του οποίου η διδασκαλία αποτέλεσε ένα νεωτερισμό. Έτσι, διαφαίνεται μια διαφοροποίηση της μεταδιδόμενης γνώσης προς την εκγύμναση των μαθητριών στα παρθεναγωγεία της πόλης.

Η ευρεία εφαρμογή της διδασκαλίας του μαθήματος της γυμναστικής στα ιδιωτικά παρθεναγωγεία άρχισε μετά το 1890 και σε πρώτη φάση η καθιέρωση της διδασκαλίας του ήταν ευθύνη ιδιωτών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986: 224; Κουλούρη, 1997:64). Η κρατική μέριμνα για το συγκεκριμένο μάθημα δεν συναντάται παρά στο κλείσιμο του αιώνα, όταν ο υπουργός Ευταξίας με νομοσχέδιο (ΒΧΚΑ') το 1899 καθιστά τη γυμναστική υποχρεωτικό και πρωτεύον μάθημα, το οποίο θα διδασκόταν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στα σχολεία αρρένων και θηλέων (Αντωνίου, 1987: 397). Έτσι στο τέλος του αιώνα η γυμναστική και η σωματική άσκηση γενικότερα συνδέθηκε με την άσκηση του πνεύματος και την προβολή της γυμναστικής ως αξία, άποψη στην οποία συνηγορούσαν γιατροί και παιδαγωγοί της εποχής (Κουλούρη, 1997: 65). Ένας επιπρόσθετος λόγος ήταν και η επικρατούσα αντίληψη την περίοδο αυτή, ότι η γυμναστική θα συνέβαλε στην εθνική και ηθική διάπλαση των νέων (Αντωνίου, 1987: 398-408). Από τα δεδομένα μας διαφαίνεται ότι το εν λόγω μάθημα διδάχθηκε σε πέντε Παρθεναγωγεία της πόλης (Αρσάκειο, Σκιδαρέση,

Χρηστακοπούλου, Πατραϊκό και στο Παρθεναγωγείο των αδελφών Δημητρακάκη). Ωστόσο οι περισσότερες αναφορές στον τοπικό τύπο αφορούν στο Αρσάκειο το οποίο είχε εντάξει το μάθημα της Γυμναστικής στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων από το σχολικό έτος 1855-1856 (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986: 96). Έτσι μέσα από το λόγο αρθρογράφου του τοπικού πατραϊκού τύπου, το έτος 1893, που σχολιάζει τις εξετάσεις του μαθήματος της Γυμναστικής στο Παρθεναγωγείο του Αρσακείου, αναδεικνύεται η σημασία του μαθήματος ειδικά για τα θήλεα, και προβάλλεται η άποψη ότι το ωραίο θέαμα των εξετάσεων κατέδειξε ότι *«…και το γυναικείον σώμα είναι δεκτικόν της γυμναστικής και…η ανόητος πρόληψις περί του εναντίου, ευτυχώς καταρρίπτεται…»*. Επίσης το μάθημα της Γυμναστικής παρέχει *«…πολλάς ελπίδας διαμορφώσεως κρατίστου γυναικείου φύλου»* και δεν είναι απλά ένα μάθημα επιδεικτικής πολυτέλειας (Φορολογούμενος, 924//12-6-1893). Δύο χρόνια αργότερα τοπικός αρθρογράφος σχολιάζει ότι το μάθημα της Γυμναστικής έχει εισαχθεί στα *«κυριώτερα»* Παρθεναγωγεία της πόλης και ότι πλέον αρχίζει η σωματική μόρφωση των μαθητριών να *«…βαίνη καταλλήλως προς την πνευματικήν»* (Νεολόγος Πατρών, 413//1-10-1895). Ωστόσο εκείνο που πρέπει να επισημανθεί είναι η σύνδεση της διδασκαλίας του μαθήματος με την επιτέλεση του προορισμού των γυναικών. Έτσι το έτος 1896 σε άρθρο με τίτλο *«Η Γυμναστική εν τω Αρσακείω»* σχολιάζεται: *«Προφανώς η εισαγωγή της Γυμναστικής εν τοις Παρθεναγωγείοις προώρισται να παρασκευάση νέαν γυναίκα, διαπλάττουσα αυτήν σωματικώς και πνευματικώς,…,προς τελειοποίησιν του προορισμού της»* (Νεολόγου Πατρών, 668//17-6-1896).

Είναι γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία του 19ου αιώνα αναπτύσσεται ένα θετικό κλίμα σχετικά με το μάθημα της Γυμναστικής. Το θετικό αυτό κλίμα συνάδει με την ανάδειξη εθνικιστικών προταγμάτων, τα οποία ενισχύθηκαν από τη διεξαγωγή των πρώτων Ολυμπιακών Αγώνων το 1896, την ίδρυση αθλητικών συλλόγων, αλλά και τον ελληνοτουρκικό πόλεμο. Τα γεγονότα αυτά συνέβαλαν στην καλλιέργεια της αντίληψης της αναγκαιότητας της άθλησης και των δύο φύλων. Εντός αυτού του πλαισίου η γυμναστική για τις γυναίκες αποτελεί ένα μέσο για την ενσωμάτωσή τους σε μία εθνική αγωγή η οποία σε σχέση με αυτές βρίσκεται σε απόλυτη σύνδεση με τον αναπαραγωγικό τους ρόλο (Φουρναράκη, 1998: 314). Υπό την έννοια αυτή μέσω ενός κοινωνικού προγράμματος πρόσληψης ο κοινωνικός κόσμος της εποχής κατασκευάζει το βιολογικό σώμα των γυναικών ως «έμφυλη πραγματικότητα, αλλά και ως μία παρακαταθήκη φυλοποιητικών αρχών θεώρησης και διαίρεσης» (Bourdieu, 2007: 44).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στην παρούσα εργασία στρέψαμε το ενδιαφέρον μας στην αποτύπωση του ιδιωτικού πεδίου της εκπαίδευσης των θηλέων μέσα από τον τοπικό Τύπο στην Πάτρα τη χρονική περίοδο 1875-99. Από τα ερευνητικά μας δεδομένα προέκυψαν τα εξής:

- Τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο φάνηκε ότι στην Πάτρα αναπτύχθηκε ένα δίκτυο δεκαπέντε Παρθεναγωγείων.
- Τα δώδεκα Παρθεναγωγεία ήταν ιδρυμένα και διευθύνονταν από ελληνίδες. Τα τρία από αλλοεθνείς και συγκεκριμένα από την γαλλική οικογένεια Αλβέρτη, μία ιταλίδα και το τάγμα καλογραιών της Ιβραίας. Η ίδρυση ενός ικανού αριθμού Παρθεναγωγείων στην πόλη τη συγκεκριμένη περίοδο, είναι απόλυτα συνδεδεμένη με τη σύνθεση του κοινωνικού της πεδίου. Από τις πολυπληθείς αναφορές στον τοπικό τύπο φάνηκε ότι στην πόλη της Πάτρας υπήρχε έντονο κοινωνικό ενδιαφέρον για την ιδιωτική εκπαίδευση των θηλέων, κυρίως από τα μέλη μιας διαμορφωμένης και εύρωστης οικονομικά «κοινωνικής ελίτ». Έτσι, στον μικρόκοσμο της Πάτρας η ιδιαίτερη αυτή κοινωνική κατηγορία κυριαρχεί και προσπαθεί να διαιωνίσει «το κοινωνικό της είναι», δηλαδή τα προνόμια και τις εξουσίες της και μέσω της εκπαίδευσης των θηλυκών μελών της, η οποία, ενδεχομένως, θα συνέβαλε και σε γαμήλιες στρατηγικές (Παναγιωτόπουλος, 1992).
- Η μεταδιδόμενη γνώση στα Παρθεναγωγεία της πόλης εστιάζεται κυρίως στα χειροτεχνήματα και γενικότερα στα «διακοσμητικά» μαθήματα». Αυτή η επιλογή αντιβαίνει προς τα θετικά μαθήματα τα οποία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις της εποχής, δεν άρμοζαν στη γυναικεία φύση. Είναι εμφανής η διαμόρφωση ενός δευτερογενούς-σχολικού habitus μέσω

της μεταδιδόμενης γνώσης εφόσον οι θεμελιωμένες κοινωνικές δομές στην αντικειμενικότητα, δηλαδή το θεσμό του Παρθεναγωγείου της εποχής, εγγράφονται μέσω της μαθητείας και στην υποκειμενικότητα. Δηλαδή στο σώμα και τη διάνοια των μαθητριών με τη μορφή της έξης-habitus (Παναγιωτόπουλος, 2007: 16).

- Μέσα από τον τοπικό τύπο επιβαλλόταν η ανδρική κυριαρχία, η οποία παρουσιαζόταν ως επιβεβλημένη μορφή γνώσης που θα παρείχε τα κατάλληλα εφόδια για τους ρόλους της μητέρας, συζύγου και οικοδέσποινας. Υπό αυτή την οπτική οι κυριαρχούμενοι (εδώ οι γυναίκες) εφαρμόζουν κατηγορίες σκέψης και δράσης των κυρίαρχων (εδώ ανδρών), οι οποίες φαντάζουν ως φυσικές (Bourdieu, 2007: 81).
- Η μετατόπιση που εντοπίζεται κατά τα τέλη του 19ου αιώνα εστιάζεται στο γεγονός ότι η μεταδιδόμενη γνώση στα Παρθεναγωγεία της Πάτρας θα έπρεπε να είναι κύρια ελληνική, να δίδεται έμφαση στην ορθόδοξη πίστη και στις εθνικές παραδόσεις. Συνεπώς προβάλλεται μέσα από τον τοπικό τύπο η ανάγκη διαμόρφωσης μίας ισχυρής εθνικής ταυτότητας των μαθητριών των Παρθεναγωγείων της πόλης, γεγονός που ενδεχομένως συνδέεται και με την ήττα των Ελλήνων στον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897.
- Η μεταδιδόμενη γνώση στα Παρθεναγωγεία της Πάτρας την τελευταία δεκαετία του αιώνα, φαίνεται ότι τροποποιείται ως προς την εισαγωγή και διδασκαλία ενός νέου μαθήματος του μαθήματος της Γυμναστικής. Η πρώτη καταγραφή και αναφορά σχετικά με την εισαγωγή του μαθήματος της Γυμναστικής στα Παρθεναγωγεία της πόλης εντοπίζεται στον τοπικό τύπο το έτος 1890. Δηλαδή οκτώ έτη πριν την επίσημη θεσμοθέτησή του από το κράτος και συνδέεται με μία σειρά γεγονότων όπως την οργάνωση των πρώτων Ολυμπιακών αγώνων (1896), την ίδρυση και δράση αθλητικών σωματείων και τον ελληνοτουρκικό πόλεμο. Φαίνεται ότι η ενσωμάτωση των γυναικών εντός ενός πλαισίου μίας εθνικής αγωγής τη συγκεκριμένη περίοδο εμπεριέχει και το μάθημα της γυμναστικής. Συνεπώς εθνική αγωγή και Γυμναστική συναποτελούν ένα σχολικό πρόγραμμα πρόσληψης, που με τη μορφή «γνωστικών σχημάτων» εγγράφεται στην υποκειμενικότητα των μαθητριών των Παρθεναγωγείων της εποχής και συνδέεται με τον προορισμό τους, που δεν είναι άλλος από τον παραγωγικό και αναπαραγωγικό τους ρόλο. Εξάλλου μέσω της εκπαίδευσης των σωμάτων και των διανοιών «επιβάλλονται οι θεμελιώδεις διαθέσεις» της έμφυλης έξης-habitus (Bourdieu, 2007: 44,104,113).

ΠΗΓΕΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ: ΤΟΠΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ

- «Αι Πάτραι»: Φύλλο 699//8-8-1875.
- «Εργάτης»: Φύλλο 77//14-7-1883.
- «Κόφ' το»: Φύλλο 15//10-8-1880.
- «Νεολόγος Πατρών»: Φύλλα 315//26-6-185, 413//1-10-1895, 661//10-6-1896, 666//15-6-1896, 668//17-6-1896, 1037//23-6-1897, 1121//15-9-1897.
- «Φανός»: Φύλλο 113//10-9-1882.
- «Φοίνιξ»: Φύλλα 759//17-7-1875, 760//16-7-1875, 787//30-1-1876, 803//28-5-1876, 813//5-8-1876, 818//18-91876, 899/26-8-1878.
- «Φορολογούμενος»: Φύλλα 48//18-7-1875, 103//13-18-1876, 199//7-7-1887, 200//14-7-1878, 201//21-7-1878, 204//11-8-1878, 307//25-7-1880, 373//13-11-1881, 403//20-7-1882, 557//2-8-1885, 966//19-61894, 796//27-7-1890, 306//18-71880, 859//15-11-1891, 924//12-6-1893.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Accardo, A. (1991) *Initiation la sociologie* (Bordeaux, Le Mascaret).
Babbie, E. (2011) *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (Αθήνα, Κριτική).
Bardin, L. (1977) *L' analyse de contenu* (Paris, Press Universitaire de France).
Berg, B. (1989) *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (Boston, Allyn and Bacon).
Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992) *Réponses* (Paris, Édutions du Seuil).
Bourdieu, P. (2000) *Πρακτικοί λόγοι* (Αθήνα, Πλέθρον).
Bourdieu, P. (2007) *Ανδρική κυριαρχία* (Αθήνα, Πατάκης).

Bourdieu, P. (1994) *Κείμενα κοινωνιολογίας* (Αθήνα, Δελφίνι).

Bourdieu, P. (1996) *Η ανδρική κυριαρχία* (Αθήνα, Δελφίνι).

Doss, F. (1993). *Η ιστορία σε ψίχουλα* (Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης).

Krippendorff, K. (2004) *Content analysis. An introduction to its Methodology* (London, Sage Publications).

Paillé, P., & Mucchieli A. (2008) *L' analyse qualitative en sciences socials* (Paris, Armand Colin).

Robson, C. (2006) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Αθήνα, Gutenberg).

Savarese, É. (2006) *Méthodes des sciences sociales* (Paris, Ellipses).

Shank, G. (2002) *Qualitative Research. A personal skills approach* (New Jersey, Merril Prentice Hall).

Skoocpol, T. (1999) *Ιστορική κοινωνιολογία-όραμα και μέθοδος* (Αθήνα, Κατάρτι).

Αγριαντώνη, Χ. (1986) *Οι απαρχές της εκβιομηχάνισης στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα* (Αθήνα, Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος).

Αντωνίου, Δ. (1987) *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929).* Τόμος Α' (Αθήνα, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς).

Αστρινάκη, Ρ. (2011) Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις του φύλου: Μία επισκόπηση. Στο Β. Καντσά, Β. Μουτάφη & Παπαταξιάρχης Ε. (επιμ.), *Μελέτες για το φύλο στην ανθρωπολογία και την ιστορία* (Αθήνα, Αλεξάνδρεια).

Βαρίκα, Ε. (1987) *Η εξέγερση των κυριών* (Αθήνα, Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας).

Βαχάρογλου, Ε. & Φούκας, Β. (2010). «Περί των χρεών των διδασκαλισσών». Οι ρυθμίσεις της πολιτείας και οι απόψεις των παιδαγωγών. Εκπαιδευτική πολιτική και παιδαγωγική θεωρία κατά τον 19ο αιώνα, στο: Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (Επιμ.), *Γυναίκες στην ιστορία των Βαλκανίων: Ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών* (Θεσσαλονίκη, Βάνιας).

Βεργόπουλος, Κ. (1994) *Κράτος και οικονομική πολιτική στον 19ο αιώνα* (Αθήνα, Εξάντας).

Γκότση, Γ. (2010) Μαθήματα τέχνης στα σχολεία του 19ου αιώνα. Ανιχνεύοντας τη συμβολή των γυναικών στη διδασκαλία τους, στο: Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (Επιμ.), *Γυναίκες στην ιστορία των Βαλκανίων: Ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών* (Θεσσαλονίκη, Βάνιας).

Δαλακούρα, Κ. (2010) Λόγοι για την εκπαίδευση στα ελληνικά γυναικεία περιοδικά του οθωμανικού χώρου (19ος αι.- 1906). Η γυναικεία λαϊκή εκπαίδευση. *Μνήμων, 31,* 115- 150.

Δημαράς, Α. (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε.* Τόμος Β' (Αθήνα, Ερμής).

Ζιώγου - Καραστεργίου, Σ. (1999) Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο* (Θεσσαλονίκη, Βάνιας).

Ζιώγου - Καραστεργίου, Σ. (1986) *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)* (Αθήνα, Ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας).

Θαναηλάκη, Π. (2010) Οι κοινωνικές προκαταλήψεις στην εκπαίδευση των Ελληνίδων στις Θετικές Επιστήμες μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια και τον τύπο (τέλος 19ου με αρχές 20ου αιώνα), στο: Σ. Ζιώγου - Καραστεργίου (Επιμ.), *Γυναίκες στην ιστορία των Βαλκανίων: Ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών* (Θεσσαλονίκη, Βάνιας).

Κλαδούχου, Ε. (2010) Εκπαίδευση και φύλο στην Ελλάδα. Εννοιολογήσεις του φύλου στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, στο: Β. Καντσά, Β. Μουτάφη & Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.), *Φύλο και κοινωνικές επιστήμες στη σύγχρονη Ελλάδα* (Αθήνα, Ύψιλον).

Κουλούρη, Χ. (1997) *Αθλητισμός και όψεις της αστικής κοινωνικότητας. Γυμναστικά και αθλητικά σωματεία (1870-1922)* (Αθήνα, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς).

Λαμπράκη-Παγανού, Α. (1988) *Η εκπαίδευση των γυναικών κατά την Οθωνική περίοδο* (Αθήνα, Βιβλιοθήκη Σοφίας Ν. Σαριπόλου).

Λυριντζής, Χ. (1991) *Το τέλος των «τζακιών». Κοινωνία και πολιτική στην Αχαΐα του 19ου αιώνα* (Αθήνα, Θεμέλιο).

Μαρασλής, Α. (1983) *Ιστορία της Πάτρας. Η εξέλιξη μιας πρωτοποριακής πόλης* (Πάτρα, Αχαϊκές εκδόσεις).

Μούλιας, Χ. (2000) *Το λιμάνι της σταφίδας: Πάτρα 1828-1900. Εμπόριο, βιομηχανία, τράπεζες, ασφάλειες* (Πάτρα, Περί τεχνών).

Μούλιας, Χ. (2005) Εκπαίδευση, λόγιοι, ιδέες, στο: Τ. Σκλαβενίτη & Κ. Στάικος (Επιμ.), *Πάτρα: Από την αρχαιότητα ως σήμερα* (Αθήνα, Κότινος).

Μπακαλάκη, Α., & Ελεγμίτου, Ε. (1987) *Η εκπαίδευση «εις τα του οίκου» και τα γυναικεία καθήκοντα* (Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας).

Μπακουνάκης, Ν. (1988) *Πάτρα: Μια ελληνική πρωτεύουσα στον 19ο αιώνα* (Αθήνα, Καστανιώτης).

Μπουζάκης, Σ., & Τζήκας, Χ. (1996) *Η κατάρτιση των δασκάλων- διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Η περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933*. Τόμος Α' (Αθήνα, Gutenberg).

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1992) Παρουσίαση, στο: P. Bourdieu, *Μικρόκοσμοι* (Αθήνα, Δελφίνι).

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1995) Pierre Bourdieu: O στοχαστής της «πρωτόγονης σκέψης» των στοχαστών της «πρωτόγονης σκέψης», στο: Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπυλος (Επιμ.), *Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της παιδείας* (Αθήνα, Καρδαμίτσα-Δελφίνι).

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2007) Συμβολική βία και κοινωνική φύση, στο: P. Bourdieu, *Ανδρική κυριαρχία* (Αθήνα, Πατάκης).

Παπαδημητρίου, Σ. (1950) *Η ιστορία του δημοτικού μας σχολείου (1830-1850)* (Αθήνα: χ.ε.).

Πολίτης, Ν. (1984) *Χρονικό του πατραϊκού τύπου* (Πάτρα, Έκδοση του ιδίου).

Τσουκαλάς, Κ. (1992) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1882)* (Αθήνα, Θεμέλιο).

Φουρναράκη, Ε. (1987) *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910). Ένα ανθολόγιο* (Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας).

Φουρναράκη, Ε. (1998) Σωματική αγωγή των δύο φύλλων στην Ελλάδα του 19ου αιώνα, στο: *Οι χρόνοι της Ιστορίας για μία Ιστορία της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας: Διεθνές Συμπόσιο, 17-19 Απριλίου 1997* (Αθήνα, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς). http://www.iaen.gr/praktika_tou_diethnous_simposiou_oi_hronoi_tis_istorias_gia_mia_istoria_tis_paidikis_ilikias_kai_tis_neotitas_-b-51*293.html

Καθεστώτα γνώσης/ εξουσίας ως κειμενικός λόγος των γυναικείων οργανώσεων: Ο Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων (1963-1965).

Θεοδόσης Πυλαρινός Καθηγητής Ιόνιο Πανεπιστήμιο,
Ευαγγελία Καλεράντε Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην έρευνα μας αξιοποιούμε Αρχειακό Υλικό του Συνδέσμου Ελληνίδων Επιστημόνων, προκειμένου να αναδείξουμε τη συγκρότηση του πολιτικού τους λόγου, τα όρια, τις τομές και τους μετασχηματισμούς που θέτουν στη συγκεκριμένη χρονικότητα (1963-1965). Επικεντρωνόμαστε στη κατασκευή του καθεστώτος γνώσης-εξουσίας τη συγκεκριμένη προκειμένου να αναδειχθεί ο λόγος μιας κοινωνικής ομάδας με ιδιαίτερα συμφέροντα, ώστε να προσδιοριστεί η αφήγηση που συγκροτείται και οι υποκειμενικότητες που διαμορφώνονται σε ένα πολιτικό περιβάλλον. Εννοιολογούνται οι δημοκρατικές πρακτικές, που εντάσσονται σε ένα ιδεολογικό λόγο που προβάλλει ως ρηματική κατασκευή την πολιτική των δικαιωμάτων με τη χρήση της εκπαίδευσης ως λογο-αναλυτικού μέσου. Με βάση αυτή τη θεώρηση χαρτογραφούνται διαδικασίες του Συνδέσμου, που επιδιώκει να διαπραγματευτεί ή να συγκρουστεί συναρθρώνοντας ένα λόγο, που τα σημαίνοντα του, τη συγκεκριμένη χωρο-χρονική στιγμή, διαφοροποιούνται από τα προηγούμενα αναλυτικά σχήματα για το ρόλο της γυναίκας με ανώτερο μορφωτικό κεφάλαιο στην ελληνική κοινωνία. Παρουσιάζεται η διαλεκτική σχέση των ευρύτερων πολιτικών διεργασιών με τις πρακτικές διαδικασίες του Συνδέσμου, σε μια διαλεκτική τους συσχέτιση.

The Archive Material of the Association of Greek Female Scientists is being utilized in the present research in order to underline the composition of their political discourse as well as the limits, sections and transformations of the particular time period (1963-1965). Concentration is placed on the construction of the knowledge – authority regime of the particular period in order to underline the discourse of a specific group. In this respect, the narration composed and the subjectivities formed within a political environment are defined. Democratic practices are conceptualized, being part of the ideological discourse which promotes, through verbal construction, the policy of rights by using education as a means of discourse analysis. Based on this view, procedures of the Association are mapped. It is aimed to negotiate or conflict through the articulation of discourse whose signified parts, at that moment and place, are diversified from previous analytical formations about the role of woman who is characterized by a higher educational capital in the Greek society. The dialectical relation among broader political processes along with the practical procedures of the Association is being presented on the basis of their deliberating correlation.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην έρευνα μας ασχολούμαστε με το Αρχειακό Υλικό[1] του Συνδέσμου Ελληνίδων Επιστημόνων την περίοδο 1963-1965, προκειμένου να αναδείξουμε το ρόλο του Συνδέσμου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών θέσεων, μέσα από τη φυσικοποίηση εννοιών και σχέσεων για το ρόλο της γυναίκας σε μεταβαλλόμενες συνθήκες που σε εθνικό επίπεδο εκφράζονται με τις προσδοκίες της κοινωνίας που

---

[1] Για τη μελέτη του Αρχειακού Υλικού ταξινόμηση, αναλυτικές κατηγορίες, διερευνητικά πλαίσια και παρουσίαση αποτελεσμάτων αξιοποιήθηκε η μέθοδος πολιτισμικής νοηματικής ανάλυσης (Kirsch, Rohan, Schultz & Gold, 2008; Ramsey, Sharer & L'Eplattenier, 2009).

δημιουργούνται με την άνοδο του Γ. Παπανδρέου στην εξουσία (Μπουζάκης, 1997;Καλεράντε, 2012β). Οι ρηματικές κατασκευές του Συνδέσμου σχετίζονται με τις πολιτικές ρηματικές διαδικασίες σε ένα πολιτικό πεδίο συγκρούσεων και ανταγωνισμών, που συγκροτείται σε συσχέτιση με τις διεθνείς πολιτικές εξελίξεις της δεκαετίας του ΄60 (Καλεράντε, 2005), όπου διαφορετικά δομικά σχήματα λόγου ορίζονται μέσα σε εναλλασσόμενα πολιτικά πεδία.

Το θέμα της γυναικείας εκπαίδευσης ρητά ή υπόρρητα καθηλώνει σημασίες των στοιχείων ταυτότητας και ηγεμονίας. Το οργανωμένο Αρχειακό Υλικό του Συνδέσμου μας δίνει τη δυνατότητα να εφαρμόσουμε τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Krippendorff & Bock, 2008; Schreier, 2012), ώστε να ερμηνευθούν και να αποκωδικοποιηθούν τα νοήματα της ηγεσίας του Συνδέσμου, που διαμορφώνει πολιτική. Εννοιολογείται το μοντέλο παραγωγής και διαπραγμάτευσης του νοήματος και αναλύεται ο λόγος σε συνάφεια με τη κυρίαρχη ιδεολογία και την πολιτική κουλτούρα.

Οι λογο-αναλυτικές κατηγορίες που επιλέξαμε επικεντρώνονται στη γυναικεία εκπαίδευση και εργασία, ώστε να προβληθούν πολιτικές προθέσεις και κοινωνικές διαδράσεις ως παραστάσεις που συμβάλλουν στη συγκρότηση της πολιτικής πραγματικότητας. Τα αρχειακά κείμενα μελετώνται σε σχέση με το λόγο, τα γνωσιακά πεδία, τα καθεστώτα πολιτικής και γνώσης και τις υποκειμενικότητες που διαμορφώνουν.

Τα ειδικά κείμενα για ζητήματα εκπαίδευσης και εργασίας εμπεριέχουν τα ανταγωνιστικά ιδεολογικά στοιχεία, όπου διαφαίνεται η διαδικασία διαπραγματεύσεων αναφορικά με τη συγκρότηση του νοήματος, απόρροια των πρακτικών διάρθρωσης της ιδεολογικής ένταξης των μελών του Συνδέσμου. Πέρα από τα επιφανειακά νοήματα διαφαίνεται η στρατηγική και οι κρυφοί κώδικες που ακολουθούν οι νέες επιστημόνισσες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, που διαμορφώνουν λειτουργικά προαπαιτούμενα σε συμβολικές κινηματικές δράσεις, που δεν έχουν το ιδεολογικό περιεχόμενο των αριστερών κοινωνικών κινημάτων (Porta & Diani, 2010) αλλά πρόκειται για προσαρμοστικές ενδοσυστημικές διευθετήσεις.

Με τη μελέτη του Αρχειακού Υλικού αποσαφηνίζονται και δομικά αιτιώδεις δυνάμεις που σχετίζονται με το πολιτισμικό, κοινωνικό και πολιτικό σύστημα, όπως αυτό ορίζεται σε συνθήκες συμβολικής προβολής πολιτικών μετασχηματισμών, όπου οι νέες επιστημόνισσες θέλουν να έχουν ρόλο σε μια κομφορμιστική συστημική ενσωμάτωση των δικαιωμάτων, ώστε τα δικαιώματα των γυναικών να ορίζονται μέσα από την αξιακή γενίκευση της εκπαίδευσης.

2. Η ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΥΝΔΕΣΜΟΥ ΕΛΛΗΝΙΔΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΩΝ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΚΟΜΦΟΡΜΙΣΤΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ

Ο Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων[2] είναι ένα από τα γυναικεία σωματεία που ασχολούνται με θέματα προώθησης αιτημάτων των γυναικών για ένταξη τους

---

[2] Ο Σύνδεσμος των Ελληνίδων Επιστημόνων ιδρύθηκε το 1924. Πρόεδρος του Συνδέσμου Ελληνίδων Επιστημόνων την περίοδο 1964-1965 ήταν η Νίκη Γουλανδρή (Οικονομολόγος) Γενική Γραμματέας, η Ακριβή Πατέρα και μέλη η Σαμαρά Βρισηίς (Ιατρός) ως Α΄ Αντιπρόεδρος, η Πράτσικα-Ουγουρλόγλου Καλλιόπη (Ιατρός) ως Β΄ Αντιπρόεδρος, η Ποντίφηκος Ροδάνθη (Ιατρός) ταμίας, η Παυλίδου Κλειώ ως υπεύθυνη των Διεθνών Σχέσεων, η Λαδά-Λασκαράτου Μαρία (Μαθηματικός) ως σύμβουλος, η Πολυχρονοπούλου Σοφία (Αρχιτέκτων) ως σύμβουλος και η Δοντά Δόμνα (Ιστορικός) ως σύμβουλος. Στο καταστατικό του Συνδέσμου αναφέρονται ως σκοποί: α) η μελέτη και εξέταση διαφόρων επιστημονικών θεμάτων και β) η επιστημονική και επαγγελματική προώθηση των μελών του Συνδέσμου.
Η ετήσια συνδρομή ήταν 50 δραχμές. Οι συναντήσεις των μελών γίνονταν στο ξενοδοχείο Olympic (Φιλελλήνων). Τα Γραφεία του Συνδέσμου βρίσκονταν στην οδό Βουλής 44. Ο όροφος επί των οδών

στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας. Την ίδια περίοδο δραστηριοποιούνται και άλλα σωματεία όπως: το Εθνικό Συμβούλιο Ελληνίδων[3],το Λύκειο των Ελληνίδων[4], ο Σύνδεσμος για τα δικαιώματα της Γυναίκας[5],η Χριστιανική Ένωση Νεανίδων (Χ.Ε.Ν.)[6], η Πανελλήνια Ένωση Διανοουμένων Γυναικών[7] και η Ελληνική Ομοσπονδία Γυναικείων Σωματείων Λεσχών[8].

Η δράση του Συνδέσμου δεν περιορίζεται μόνο σε εθνικό επίπεδο, καθώς αναπτύσσει συνεργασίες σε διεθνές επίπεδο[9] και εντάσσεται μέσα σε διευρυμένα θεωρητικά πεδία για το ρόλο των γυναικών στην κοινωνία, όπου διαφορετικές πολιτικές και πολιτισμικές αντιλήψεις κατασκευάζουν λόγους ως αφηγήσεις για την ένταξη της γυναίκας στο κοινωνικό και πολιτικό σύστημα, λόγοι οι οποίοι εμπεριέχουν τις αμφισημίες της πολιτικής που αμφισβητείται αναπροσαρμοζόμενη στο ρευστό περιβάλλον της δεκαετίας του ΄60.

Ο Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων (Σ.Ε.Ε.) διατηρεί στενή επαφή με τον Αμερικάνικο Σύνδεσμο Επιστημόνων Γυναικών. Το 1964 ο Σ.Ε.Ε. θα πάρει μέρος στο Εθνικό Συνέδριο του Ελληνοαμερικάνικου Συνδέσμου GAPA, όπου θέτονται ζητήματα πολιτικής και ως ξεχωριστή ενότητα παρουσιάζεται ο ρόλος της γυναίκας στη σύγχρονη πολιτική ζωή. Οι θέσεις του Σ.Ε.Ε. δίνουν έμφαση στο ελληνικό αξιακό σύστημα με ταυτόχρονη προβολή του ρόλου της γυναίκας επιστημόνισσας στην επίτευξη της προόδου και της ευημερίας[10]. Η πρόεδρος του Συνδέσμου Ν. Γουλανδρή θα αναφερθεί στη διατήρηση της Γλώσσας, της Ιστορίας και της Ορθοδοξίας και ταυτόχρονα θα προβάλλει ως αίτημα την ένταξη των γυναικών στο πολιτικό σύστημα με την ανάληψη θέσεων εξουσίας. Έστω και αν κατασκευάζεται ένας λόγος κομφορμιστικός, που ερμηνεύει ως παράσταση τη συγκρότηση της πραγματικότητας, ο αστικός χώρος που εκπροσωπεί ο Σ.Ε.Ε., λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές συμβάσεις, αρχίζει να συγκροτεί νοήματα μέσα από μια δομή γλώσσας,

---

Βουλής και Νικοδήμου αγοράστηκε το 1962 500.000 δραχμές και η έκταση του ήταν 170 τετραγωνικά. Με έγγραφο του ο Σύνδεσμος στις 11-02-1962 ευχαριστεί τον βασιλιά για το ποσό των 80.000 που δόθηκε και τον ενημερώνει ότι θα φιλοξενηθούν δυο Ισπανίδες επιστημόνισσες για το γάμο της πριγκίπισσας Σοφίας.

Ο Σύνδεσμος φαίνεται ότι είχε 5 παραρτήματα στην επαρχία. Στην Κέρκυρα (Γραμματέας, Αυγή Μακρή), στην Κεφαλονιά στη Θήβα, στη Χαλκίδα και στη Βόρεια Ελλάδα(πρόεδρος Βασιλείου Ελένη, δικηγόρος, αντιπρόεδρος Παππά Θέα, δικηγόρος, Γεν. Γραμματέας Γάκη Βασιλική, δικηγόρος, Ειδ. Γραμματέας Ασβεστά Βούλα, οδοντίατρος, Ταμίας Σισμανόγλου Ελευθερία, δικηγόρος, Σύμβουλοι Βαλαγιάννη Σταματία φιλόλογος, Σκούρα Ελένη δικηγόρος, Παπαδημητρίου Λιλίκα φιλόλογος). Τα οποία ιδρύθηκαν το 1960-1962.

Ιδρύτρια του Συλλόγου ήταν η Αύρα Θεοδωροπούλου (1880-1964) επί 40 χρόνια Πρόεδρος και επίτιμος Πρόεδρος. Βλ. Έγγραφο πρόσκληση για «Φιλολογικό μνημόσυνο» της Α. Θεωδοροπούλου. (20-02-1964).

Φαίνεται μέχρι το 1964 να εκδίδεται μηνιαίο περιοδικό με τίτλο Δελτίον Συνδέσμου Ελληνίδων Επιστημόνων.

[3] Πρόεδρος ήταν η Ελμίνα Παντελάκη (1894-1968). Γεννήθηκε στην Αθήνα, σπούδασε φιλολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης (Εθνικό Συμβούλιο Ελληνίδων 100 χρόνια Αθήνα, λεύκωμα 160 σελίδων όπου καταγράφεται η δράση του Εθνικού Συμβουλίου Ελληνίδων, έρευνα επιλογή Αρχειακού Υλικού Ελένη Αργυριάδου και Ελένη Βαλάση-Αδάμ).

[4] Πρόεδρος ήταν η Χρυσούλα Καλλία.

[5] Πρόεδρος ήταν η Αίγλη Ψάλτη.

[6] Πρόεδρος ήταν η Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου.

[7] Πρόεδρος ήταν η Πόπη Σπηλιώτου-Μπαζίνα.

[8] Πρόεδρος ήταν η Μαλαματή Παπαδημητρίου.

[9] Βλ. Για τις διεθνείς συνεργασίες του Συλλόγου εφ. Έθνος 15-11-1964.

[10] Βλ. Η Γενική Ομοσπονδία των Γυναικείων Λεσχών των ΗΠΑ θα διοργανώσει συνέδριο 1-2 Ιουλίου 1965. (Αρχείο Σ.Ε.Ε., Έγγραφο 10-5-1965) Υπογράφεται από την Πρόεδρο της Ελληνικής Ομοσπονδίας Γυναικείων Λεσχών Λίνα Τσαλδάρη και τη Γενική Γραμματέα Πασιθέα Σαλίγκαρου.

που κατασκευάζει αιτήματα διαχείρισης των καθεστώτων γνώσης και πολιτικής από τις γυναίκες.

Ο Σ.Ε.Ε. δραστηριοποιούμενος μέσα στις υπάρχουσες πολιτικές δομές εστιάζεται στην παρουσίαση αιτημάτων, προβάλλοντας μια δυναμική, αναπτύσσοντας πολιτικές διαδράσεις που αποβλέπουν σε λειτουργικές αναπροσαρμογές του συστήματος, ως προς τα γυναικεία ζητήματα, προς μια χειραφετική (emancipatory) κατεύθυνση[11] και χωρίς το μετασχηματισμό του πολιτικού συστήματος. Στο πλαίσιο της προβολής του Συνδέσμου και των αιτημάτων του διατυπώνει κανονιστικές απαιτήσεις προς τους πολιτικούς φορείς, μέσα σε ένα μοντέλο ενδο-πολιτικής πραγματικότητας, σε μια μεθοδική ισορροπία μεταξύ πολιτικής και κοινωνικής κατάστασης. Έτσι ο Σ.Ε.Ε. απευθύνει αίτημα προς το Υπουργείο Προεδρίας[12] για τη σύγκλιση συνεδρίου της Διεθνούς Ομοσπονδίας Επιστημόνων Γυναικών[13], το οποίο προβλέπεται να πραγματοποιηθεί τέλη Αυγούστου αρχές Σεπτεμβρίου. Τον Ιούλιο του 1964, η Κλειώ Παυλίδου Υπεύθυνη των Διεθνών Σχέσεων, θα αντιπροσωπεύσει το Σύνδεσμο στο Διεθνές Συμβούλιο[14].

Στις διεθνείς συναντήσεις διερευνώνται ζητήματα σχετικά με τη γυναικεία εκπαίδευση, που εννοιολογικά συνδέεται με την εργασία και την ανάληψη πολιτικών ρόλων. Γίνεται εμφανές ότι το τρίπτυχο γνώση, εργασία και πολιτική εντάσσεται σε μια συμβολική συστημική κατασκευή του γυναικείου ζητήματος, δημιουργώντας προϋποθέσεις ενός «παίγνιου», όπου στόχος είναι η μεγιστοποίηση της ωφελιμότητας για τις γυναίκες, όπου η έννοια ρεαλιστικός στόχος και ιδεατή συνθήκη ορίζουν, στο πλαίσιο της λόγο-αναγωγιστικής προσέγγισης, επίπεδα ορθολογισμού ή ανορθολογισμού[15].

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι επιτροπές χωρών του εξωτερικού, που συνεργάζονται με το Σύνδεσμο. Μεταξύ των εκπροσώπων βρίσκονται εκπρόσωποι και από Διεθνείς Οργανισμούς, όπως οι: ECOSOC και η UNESCO[16]. Στο 47ο Διεθνές Συνέδριο στην Αθήνα παρουσιάζεται το νέο πρόγραμμα της ομοσπονδίας, όπου διαφορετικές επιτροπές θα επεξεργαστούν ένα μοντέλο προώθησης των γυναικείων ζητημάτων με έμφαση στην ενίσχυση της γνώσης με τη συνεργασία της οικογένειας. Το θέμα της γνώσης συσχετίζεται με την πολιτική των δικαιωμάτων με

---

[11] Βλ. Όπως τονίζεται σε άρθρο στην εφημερίδα Έθνος (15-11-1964) το πρώτο συμβούλιο (1926) συγκροτήθηκε από τις πρώτες γυναίκες πτυχιούχους του Πανεπιστημίου και του Πολυτεχνείου. Πρωταρχικός σκοπός ήταν « η επιβολή των πρώτων Ελληνίδων επιστημόνων εις την κοινωνίαν, εις τας δημόσιας υπηρεσίας, τα δικαστήρια και τας επιχειρήσεις».

[12] Έγγραφο Αλληλογραφίας 2 Οκτωβρίου 1963. (Αρχείο Σ.Ε.Ε.)

Βλ. Αλληλογραφία Συνδέσμου Ελληνίδων Επιστημόνων (Hellenic Association of University Women). Πεπραγμένα του 1963.

Βλ. Απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου, υπογράφεται από τον Σ. Σπυριδάκη (Γραμματέα του Υπουργικού Συμβουλίου) έγκρισης δαπάνης 125.000 για τη σύγκλιση του Συνεδρίου της Διεθνούς Ομοσπονδίας Επιστημόνων Γυναικών.

[13] Ο Σ.Ε.Ε. είναι μέλος της Διεθνούς Ομοσπονδίας από το 1930.

[14] Βλ. Τον Αύγουστο του 1964, η Κλειώ Παυλίδου Υπεύθυνη των Διεθνών Σχέσεων αντιπροσωπεύει το Σύνδεσμο στο Διεθνές Συμβούλιο, που πραγματοποιήθηκε στο Brisbane της Αυστραλίας Η Παυλίδου θα αναφερθεί στο Συνέδριο τα Διεθνούς Ομοσπονδίας σε ειδική εκδήλωση στις 19 Νοεμβρίου 1965. Εγκύκλιος 14 Οκτωβρίου 1965.

[15] Η Διεθνής Ομοσπονδία Επιστημόνων Γυναικών (International Federation o University Women) είχε την έδρα της: 17a, King's Road, Sloane Square, London.

Η Διεθνής Ομοσπονδία αποφασίζει να ασχοληθεί με σεμινάρια στην Αφρική και να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε διαλέξεις και σεμινάρια σε άλλες αντίστοιχες χώρες για την προώθηση ζητημάτων εκπαίδευσης.(Αρχείο Σ.Ε.Ε.)

[16] Η σύνθεση του Συνεδρίου είναι: President, I.F. Hilton, Past President M.E. Cameron, First Vice-President S. Wolf, Second Vice-President A.K. Hottel, Third Vice-President I. Do Prado and Treasurer M. Steiger . Έγγραφο Σύνθεσης του 47th Meeting of the Council. (September 1964).

έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας σε συνθήκες σεβασμού και αναγνώρισης του «άλλου»[17]. Στο 48ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα την εργασία θα επικεντρωθούν στη θέση της γυναίκας σε μεταβαλλόμενες εργασιακές συνθήκες. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη γνώση που θα οδηγήσει σε δεξιότητες, σε σαφή επαγγελματικό ρόλο, σε ένα μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον[18]. Το θέμα της εκπαίδευσης φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τη Διεθνή Ομοσπονδία Γυναικών Επιστημόνων δίνοντας έμφαση σε μια μορφή εκπαίδευσης που θα απευθύνεται σε αγόρια και κορίτσια ισότιμα και θα συμβάλλει και η οικογένεια, όπου ο καταμερισμός των ευθυνών σε σχέση με την εκπαίδευση του παιδιού δεν θα γίνεται με βάση το φύλο.

Φαίνεται η δράση του Σ.Ε.Ε. να εντάσσεται στο πολιτικό μοντέλο των θεσμικών αναπροσαρμογών με επικέντρωση στις δομές ευκαιρίας για τις γυναίκες, με έμφαση στη κοινωνικά αναπροσανατολισμένη θεωρία της ορθολογικής επιλογής ως συμβατικής προσέγγισης, που διαμορφώνει συμφέροντα και ταυτότητες μέσα στο υπάρχον πολιτικό σύστημα και θεσμικό μοντέλο. Η επιχειρηματολογία συνδέεται εργαλειακά με συναισθηματικούς και εκφραστικούς προσδιορισμούς για μια αναστοχαστική προσέγγιση με ουμανιστικούς όρους.

Ο Σύνδεσμος επιδιώκει να έχει λόγο στη κριτική για τη διαμορφούμενη πολιτική[19]. Ως χαρακτηριστική περίπτωση θα μπορούσε να αναφερθεί η στάση του Συνδέσμου σχετικά με το Κυπριακό και τις διώξεις του ελληνισμού της Τουρκίας[20]. Φαίνεται ο Σ.Ε.Ε να θέλει να προωθηθεί στη πολιτική σκηνή προβάλλοντας θέσεις, διατηρώντας μια ισορροπία μεταξύ της ανάδειξης των γυναικείων ζητημάτων και της λειτουργίας του ως φορέα της επιστημονικής κοινότητας, που αξιολογεί δεδομένα, διαμορφώνει επιχειρήματα και προβάλει θέσεις επιδιώκοντας να ενταχθεί στους μακρο-φορείς δράσης που συγκροτούν και παράγουν λόγο και νοήματα εντασσόμενοι τυπικά ή άτυπα στις ιδιοποιητικές πολιτικές δομές.

3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΥΝΔΗΛΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ: ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ

Ο ΣΕΕ όπως φαίνεται και από τον κατάλογο των μελών απευθύνεται σε άτομα με υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο. Είναι οι νέες επιστημόνισσες που επιθυμούν να έχουν διαφορετικούς ρόλους σε μια δυναμική κοινωνία της δεκαετίας του 60 που θέτει νέα ζητήματα για την ισότητα των δυο φύλων. Αυτές οι απόψεις εντάσσονται

---

[17] Βλ. Meeting of the Council , Kifissia, Greece, 1964, CC 47-02/ CC47-08. (Αρχείο Σ.Ε.Ε.)

[18] Βλ. 48TH International Labour Conference, Geneva, 17th June-9th June 1964. (Αρχείο Σ.Ε.Ε.)

[19] Πρβλ. Δημοσιεύσεις του Συνδέσμου για το Κυπριακό. Ειδικότερα, συμμετέχει με άλλα συνεργαζόμενα σωματεία στην ειδική έκδοση του περιοδικού Hellenia (αγγλικό μηνιαίο περιοδικό που κυκλοφορεί σε 3.000 αντίτυπα), όπου εξετάζεται η κυπριακή υπόθεση και γίνεται εκτενής αναφορές στους βομβαρδισμούς και στις σφαγές στην Κύπρο. Βλ. Ειδικά θέματα για τη συνεργασία του Συνδέσμου με την Ομοσπονδία Ελληνικών Γυναικείων Κύπρου (Αρχείο ΣΕΕ).
Στη Γενική Συνέλευση προτείνεται διαμαρτυρία για τα μέτρα εναντίον του Οικουμενικού Πατριαρχείου και της Ελληνικής Μειονότητας. Βλ. Έγγραφο κοινοποίησης 23 Απριλίου 1965.

[20] Βλ. Έγγραφο 24-07-1964 του Συνδέσμου Δημοκρατικών Δικηγόρων Αθηνών, που καλεί τον Σ.Ε.Ε. σε συνεργασία για την διατύπωση θέσεων σχετικά με την πολιτική που διαμορφώνεται στην Τουρκία εναντίον του ελληνισμού και ψήφισμα του Σ.Ε.Ε. 28-04-1964.
Σε αλληλογραφία ο Σύνδεσμος Ελληνικών Πολιτικών Προσφύγων της Σοβιετικής Ένωσης θέτει πολιτικά ζητήματα για την απώλεια της περιουσίας των πολιτικών προσφύγων και αποφυλάκισης κρατουμένων. Ταυτόχρονα εκφράζουν το αίτημα επιστροφής στη χώρα καταγωγής αλλά με αλλαγή των συνθηκών, ώστε να μην θεωρούνται οι γυναίκες περιθωριοποιημένες στη χώρα τους .
Βλ. Έγγραφο «Χαιρετιστήριο προς τις γυναίκες της Ελλάδας (15-12-1963)». Το έγγραφο υπογράφεται από τις: Θυμογιάννη Ζήνα, Αγριγιαννάκη Ναυσικά, Τσαβαχίδου Κατίνα, Γερονικάκη Χαρίκλεια, Λαζαρίδου Ανθή, Καρανίκα Μαρίκα, Αγραφιώτη Φανή, Στεφανάκη Α. και Τσόκα Αθανασία.

στο ευρύτερο μοντέλο ανόρθωσης και εξέλιξης της κοινωνίας, αναπροσαρμόζοντας θέσεις των κοινωνικών κινημάτων αλλά και νομοθετικές ρυθμίσεις των Διεθνών Οργανισμών, που ανταποκρίνονται στο φιλελεύθερο αίτημα της αναδιανομής ευκαιριών μέσα από μια πολιτική συγκρότηση ερμηνείας της πολιτικής των δικαιωμάτων. Η δεκαετία του ΄60 ως προς το γυναικείο ζήτημα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι γυναίκες αρχίζουν να δραστηριοποιούνται σε ερευνητικούς χώρους, κυρίως των κοινωνικών επιστημών που φαίνεται να ανοίγει ένα πεδίο στην επιστημονική κοινότητα σε γυναίκες που έχουν πραγματοποιήσει σπουδές στο εξωτερικό. Ταυτόχρονα γυναίκες πλαισιώνουν και εκπαιδευτικά όργανα, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η νέα γενιά γυναικών επιστημόνων εντάσσεται σε διαφορετικούς χώρους εργασίας και φορέων που σχετίζονται με την ανάδειξη, προβολή και ευαισθητοποίηση αναφορικά με τα γυναικεία ζητήματα.

Τα μέλη του Σ.Ε.Ε. ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και επιθυμούν να έχουν ενεργό συμμετοχή στην πολιτική. Δεν είναι τυχαίο ότι επικεντρώνονται στη δράση τους ως πολιτικό lobby, που διατυπώνει αιτήματα, διαμεσολαβεί στα κέντρα εξουσίας, προωθώντας αιτήματα για τα μέλη τους. Το ζήτημα της πολιτικής εκπροσώπησης και της ανάληψης ηγετικών θέσεων στους εργασιακούς χώρους διαμορφώνει την ανάγκη για ένταξη σε θέσεις και σχέσεις που σχετίζονται με την εξουσία. Το ότι ανήκουν στο ανώτερο κοινωνικό στρώμα, που καθορίζει ζητήματα πολιτικής, τους δίνει τη δυνατότητα ερμηνείας και πρόσβασης σε πολιτικά δεδομένα και τυπικά ή άτυπα τις καθιστά συμμέτοχες στο πολιτικό παίγνιο.

Το θέμα της πολιτικής εκπροσώπησης των γυναικών απασχολεί ιδιαίτερα το Σύνδεσμο και συσχετίζει την ανάληψη πολιτικών θέσεων με τον κοινοβουλετικό έλεγχο και την ανάληψη νομοθετικού έργου υπέρ των γυναικών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το έγγραφο που απευθύνεται προς τους πολιτικούς αρχηγούς το 1963[21] που προτρέπει τα πολιτικά κόμματα να συμβάλλουν στο γυναικείο ζήτημα συμπεριλαμβάνοντας γυναίκες υποψήφιες στα ψηφοδέλτια τους. Στόχος του Συνδέσμου, όπως και των άλλων γυναικείων οργανώσεων, είναι να αξιοποιηθούν οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των Ελληνίδων και τα ίδια τα κόμματα να συμβάλλουν στην αλλαγή στάσης απέναντι στις γυναίκες, διαμορφώνοντας συνθήκες ισότιμης προβολής και συμμετοχής τους. Ο Σύνδεσμος διαπιστώνει ότι οι Ανώτατες Σπουδές των Ελληνίδων δεν είναι αρκετές από μόνες τους να διαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορές για τη συμμετοχή τους σε κέντρα εξουσίας και χώρους διαμόρφωσης πολιτικής.

Γίνεται εκτενή αναφορά στο ανώτερο μορφωτικό κεφάλαιο των γυναικών και όπως επισημαίνεται παρατηρείται αυξημένη «προσέλευσιν γυναικών εις τας Ανωτάτας Σχολάς και κυρίως προς την ποιοτικήν στάθμην τόσον των εισερχομένων, όσον και των εξερχομένων επιστημόνων, πολλάκις υπερτέραν της των αρρένων συναδέλφων των»[22]. Την ένταξη των γυναικών στους εργασιακούς χώρους την συνδέει με τον εκσυγχρονισμό των δημόσιων υπηρεσιών, προβάλλοντας τη θέση ότι το εξειδικευμένο γυναικείο προσωπικό θα δημιουργήσει άλλες συνθήκες στη διαχείριση των τομέων. Αναφέρεται ότι η επιλογή γυναικών σε ανώτατες θέσεις εναρμονίζεται με τις αρχές της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας «της οποίας ιδανικά είναι η πολιτική, οικονομική και κοινωνική Δημοκρατία και της οποίας η μεν

---

[21] Το Έγγραφο 150/29Σ (27 Σεπτεμβρίου 1963) απευθύνεται στους: Κ. Καραμανλή (Ε.Ρ.Ε.), Σπύρο Μαρκεζίνη (Προοδευτικό κόμμα) και Γ. Παπανδρέου (Ένωση Κέντρου). Αρχείο Σ.Ε.Ε.

[22] Πρβλ. Σχόλια εφ. Βήμα (26-06-1964), όπου σχολιάζεται η «νέα εκστρατεία» των γυναικών προκειμένου «να κινήσουν το ενδιαφέρον των αρμοδίων για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων, που απασχολούν σήμερα τον γυναικό-κοσμο της πρωτεύουσας και ολόκληρης της χώρας».

Νομοθεσία[23] το έχει από πολλού αποδεχθή παρεμποδίζεται όμως από τα μέχρι σήμερον ισχύσαντα κομματικά κριτήρια προαγωγών και από υπόλοιπα παλαιών κατά των γυναικών προκαταλήψεων»[24].

Ο Σύνδεσμος αν και θεωρητικά επικεντρώνεται στο θέμα της ένταξης στους εργασιακούς χώρους και στη συμμετοχή στην πολιτική, το θέμα της γνώσης το θεωρεί βασικό ως διαδικασία κατασκευής νοημάτων και απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσα σε ένα ιδεοτυπικό, πολιτικό, ορθολογικό μοντέλο, όπου θα οδηγήσει σε ορθολογικό θεσμισμό με επιλογή των ατόμων με μόνο κριτήριο τη μεγιστοποίηση της ωφελιμότητας του συστήματος. Έτσι, ο Σύνδεσμος προτρέπει τα μέλη του να ασχοληθούν με έρευνα[25] και να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε πανεπιστήμια του εξωτερικού[26] (Καντσά, Μουτάφη & Παπαταξιάρχης, 2010; Καλεράντε, 2012α; 2014).

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΜΦΥΛΩΝ ΡΟΛΩΝ: ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ/ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

Μετά την ανάδειξη του Γ. Παπανδρέου ως πρωθυπουργού στις εκλογές το 1963[27] το Διοικητικό Συμβούλιο του Σ.Ε.Ε. απευθύνεται με υπόμνημα[28] προς τον Παπανδρέου[29], προκειμένου να υποβάλει τα αιτήματα των γυναικών επιστημόνων, μελών του Συνδέσμου. Στο έγγραφο επισημαίνεται ότι, αν και γίνεται λόγος για την ισοπολιτεία και την ισονομία των γυναικών, η γυναίκα και ιδιαίτερα «η επιστήμων αντιμετώπισεν την συστηματικήν αδιαφορίαν του Κράτους, ήτις πολλάκις εξεδηλούτο διά του αποκλεισμού γυναικών από ωρισμένων θέσεων ή δια της μη προαγωγής των εις τας ανωτέρας βαθμίδας της δημοσιουπαλληλικής ιεραρχίας».

Με πολιτικό λόγο ο Σύνδεσμος απευθύνεται στον Παπανδρέου αξιοποιώντας τις προεκλογικές εξαγγελίες του για την αναδιοργάνωση του κρατικού μηχανισμού. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι: « η επαγγελία Σας, περί του τρόπου προσλήψεως και επιλογής των αρίστων, ως και το γενικώτερον ενδιαφέρον Σας περί της αναδιοργανώσεως του κρατικού μηχανισμού της χώρας με κριτήρια καθαρώς ποιοτικά, εδημιούργησαν την πεποίθησιν ότι υπό τοιούτον κλίμα θα εδίδετο και η πρέπουσα θέσις εις την Ελληνίδα Επιστήμονα, εφόσον θα συνηγωνίζετο ελευθέρως βάσει της προσφερομένης ποιότητος εργασίας. Και η ποιότης εις τον επιστημονικόν τομέα είναι οι τίτλοι σπουδών, ειδική εκπαίδευσις η μετεκπαίδευσις εις μεγάλα επιστημονικά κέντρα και αλλοδαπής, μελέται, έρευναι κ.λ.π.».

---

[23] Πρβλ. Τη Διεθνή Σύμβαση της Νέας Υόρκης για την ισότητα των δυο φύλων στο δικαίωμα του «εκλέγειν και εκλέγεσθαι και του διορίζεσθαι εις δημοσία θέσεις» (1-04-1953).

[24] Βλ. Έγγραφο προς τον Υπουργό Οικονομικών Κ. Μητσοτάκη (12-03-1964) (Αρχείο Σ.Ε.Ε.).

[25] Πρβλ. Φαίνεται ότι δυο με πέντε μέλη του Συνδέσμου παίρνουν υποτροφίες για ευρωπαϊκές χώρες ή για τις Ηνωμένες Πολιτείες. Στις Ηνωμένες Πολιτείες επωφελούνται του προγράμματος υποτροφιών της American Association of University Women και της International Federation of University Women (Ιδιωτικό Αρχείο μέλους Σ.Ε.Ε.)

[26] Βλ. Αρχείο Σ.Ε.Ε., 16-09-1965 (1075).

[27] Ο Γ. Παπανδρέου διετέλεσε πρωθυπουργός την εξεταζόμενη περίοδο της έρευνας μας: α) 8-11-1963 έως 30-12-1963 και β) 18-02-1964 έως 15-07-1965 (Σβορώνος, 2007).

[28] Το υπόμνημα στέλνεται στους διευθυντές των ημερησίων εφημερίδων και στο ραδιόφωνο. Δημοσιεύεται περίληψη στις εφημερίδες: Ελευθερία, Βήμα, Καθημερινή και Εστία. Στο ραδιόφωνο αναγνώστηκαν αποσπάσματα στην εκπομπή «Τα χρονικά της ημέρας». Βλ. Αλληλογραφία Συνδέσμου Ελληνίδων Επιστημόνων (Hellenic Association of University Women). Πεπραγμένα του 1963.

[29] Βλ. Αλληλογραφία Συνδέσμου Ελληνίδων Επιστημόνων (Hellenic Association of University Women). Έγγραφο προς τον «πρόεδρο της κυβερνήσεως, κύριον Γ. Παπανδρέου» (Εν Αθήναις τη 22α Μαΐου 1964). Υπογράφεται από την Πρόεδρο Ν. Γουλανδρή και τη Γενική Γραμματέα Ακριβή Πατέρα.

Είναι αξιοσημείωτο ότι στο Σ.Ε.Ε. συμμετείχαν γυναίκες με διαφορετικές πολιτικές θέσεις. Όσες εντάσσονται στην κεντροαριστερά θεωρούν ότι ο Σύνδεσμος έχει μια επιφανειακή αντιμετώπιση των ζητημάτων και δεν τα τοποθετεί σε αντίστοιχο ιδεολογικό και πολιτικό πλαίσιο[30]. Φαίνεται να υπάρχει στενή σχέση της Χριστιανικής Ένωσης Νεανίδων με το Σύνδεσμο σε μορφωτικές εκδηλώσεις που σχετίζονται με γυναικεία θέματα ηθικής, που εντάσσονται σε συντηρητικές απόψεις για το ρόλο της γυναίκας στην οικογένεια και την κοινωνία[31].Ταυτόχρονα, δίνεται έμφαση στην ευρωπαϊκή προοπτική της χώρας και παρατίθεται θεματολογία για ένα νέο ρόλο της γυναίκας που θα πρέπει να ανταποκρίνεται στην ευρωπαϊκή προοπτική. Αν και φαίνεται να είναι διαφορετικές οι ιδεολογικές προσεγγίσεις ο θεωρητικός προσανατολισμός είναι κοινός και βασίζεται σε στρατηγικούς υπολογισμούς στη διατύπωση θέσεων και επιχειρημάτων. Ο Σ.Ε.Ε. θέλει να μεγιστοποιήσει τα οφέλη για τα μέλη του σε μια πολιτική συγκυρία, όπου η αξιοποίηση των πολιτικών στιγμών εναρμονίζονται με το στόχο της δημιουργίας δομών ευκαιρίας για τις γυναίκες σε ένα νέο παράδειγμα, έστω και συντηρητικής προσέγγισης, ορισμού των γυναικείων ζητημάτων. Πολλά διαφορετικά «εμπειρικά επεισόδια» μπορούν να παρατηρηθούν στις συνεργασίες του Σ.Ε.Ε., που ανταποκρίνονται στην «κρυφή γραμματική» του πολιτικού λόγου. Οι πολιτικές διασυνδέσεις, οι σχέσεις με φορείς κατασκευάζουν επιλεκτικές πρακτικές σε πολιτικές επικέντρωσης ή επανακέντρωσης.

Στο Υπουργείο Παιδείας ο Σ.Ε.Ε. λειτουργώντας ως ομάδα πίεσης, ανταποκρίνεται στην πρόταση του Υφυπουργού Παιδείας για συμμετοχή του Συνδέσμου στις Επιτροπές Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων[32]. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγκρότηση του Εκπαιδευτικού και του Νομικού Τμήματος, ώστε ο σύνδεσμος να μπορεί έγκαιρα να διατυπώνει προτάσεις και να ασκεί κριτική σε νομοσχέδια και νόμους. Ειδικά, για τα θέματα παιδείας επισημαίνεται η επεξεργασία ενός σχεδίου που να εστιάζεται στην καταπολέμηση του αλφαβητισμού, στη μέριμνα για την προσχολική ηλικία, στο γλωσσικό ζήτημα και στην καθιέρωση του οκτάχρονου βασικού σχολείου.

Η πρώτη σύγκλιση της Επιτροπής Εκπαιδευτικών Θεμάτων[33] πραγματοποιήθηκε στις 26 Μαΐου 1963. Το θέμα ήταν η μελέτη των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων. Στη συνεδρίαση παρουσιάστηκαν δυο μελέτες για τα εκπαιδευτικά ζητήματα[34], οι οποίες έδιναν έμφαση στην ενίσχυση της γυναικείας εκπαίδευσης[35]. Με βάση τις μελέτες το Διοικητικό Συμβούλιο διατύπωσε ένα υπόμνημα που κοινοποιήθηκε στον Πρωθυπουργό, στον Υφυπουργό Παιδείας και στους βουλευτές που καταγράφεται και στα πρακτικά της Βουλής. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση για τη διατήρηση «του Προτύπου Κλασσικού Γυμνασίου, ως φυτωρίου δια την κλασσικήν εκπαίδευσιν». Φαίνεται ο σύνδεσμος να ταυτίζεται με τις συντηρητικές

---

[30] Βλ. (Ενδεικτικά) Εισήγηση της Βαρβιτσιώτη στη Γενική Συνέλευση του ΣΕΕ (10-03-1963). Πρακτικό Γενικής Συνελεύσεως του ΣΕΕ, Αρχείο ΣΕΕ.

[31] Βλ. Έγγραφό της Χριστιανικής Ένωσης Νεανίδων Αθηνών (15-03-1965). Υπογράφεται από την διευθύντρια Τ. Ζ. Καββαδία. (Αρχείο ΧΕΝ)

[32] Βλ. Αλληλογραφία Συνδέσμου Ελληνίδων Επιστημόνων (Hellenic Association of University Women). Πεπραγμένα του 1963.

[33] Πρόεδρος της Επιτροπής ήταν η Παυλίδου- Μαργαρίτη Κλειώ (Φιλόλογος- Ψυχολόγος). Η Παυλίδου θα πάρει μέρος και στις επιμορφωτικές συναντήσεις με θέμα «εμείς και οι έφηβοι». *Πεπραγμένα του 1963.* Έκθεση Κ. Παυλίδου (Σύμβουλος επί των «εξωτερικών σχέσεων»).

[34] Οι μελέτες ήταν της Διαμαντοπούλου Α. και Παναγιωτοπούλου- Βλησίδου Μαρία (Φιλόλογος). Η Παναγιωτοπούλου θα πάρει μέρος και στις επιμορφωτικές συναντήσεις με θέμα «μύθος και λόγος στα ομηρικά έπη». Πεπραγμένα του 1963. Στις επιμορφωτικές συναντήσεις θα πάρουν μέρος: η Ελένη Κούκου (Διδάκτωρ Ιστορίας) με θέμα: «Η έννοια του μέτρου στη ζωή μας και η Μαρία. Χουρδάκη (Ψυχολόγος) με θέμα: «Ψυχική υγεία του ατόμου και σχολών γονέων».

[35] Στη παρουσίαση των θεμάτων της Επιτροπής από τα 246 προσκληθέντα μέλη προσήλθαν μόνο 10.

αρχές και θέσεις για την οργάνωση της κλασσικής παιδείας. Ειδικότερα, εντάσσουν τον Σύνδεσμο στις άλλες ενώσεις και κυρίως στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, όπου συντάσσονται με την κλασσική παιδεία. Στην επιχειρηματολογία αναφέρονται προσωπικά στον Παπανδρέου: «πάντες γνωρίζουν ότι τοιαύτη υπήρξεν η εκπαίδευσις των πρωτεργατών της νεοελληνικής ελευθερίας και του νεοελληνικού πολιτισμού. Τοιαύτην εκπαίδευση ελάβατε και Σεις […]»[36]. Χαρακτηριστική είναι η αποδοκιμασία που εκφράζει ο Σύνδεσμος για τους βουλευτές, που στη συνεδρίαση της 26ης Αυγούστου ανέφεραν ότι αδυνατούν να διαβάσουν Αρχαία Κείμενα.

Το θέμα της εκπαίδευσης συνδέεται με φιλελεύθερους όρους για την αλλαγή των στερεοτυπικών μορφών αντίληψης του κοινωνικού φύλου. Επομένως έμφαση δίνεται στο υπάρχον σύστημα νοημάτων που κατασκευάζεται μέσω των θεσμών, δηλαδή προσεγγίζεται η συστημική προοπτική που διαμορφώνεται ως λειτουργικό προαπαιτούμενο για τον ορισμό του φύλου. Με βάση αυτή την οπτική οι θεσμοί του εγκλεισμού επαναπροσδιορίζονται, ώστε να διατυπωθούν οι λειτουργικές συνδηλώσεις απόρριψης παρωχημένων νόμων, μέσα από την εννοιολόγηση σημαινόμενων για τους κοινωνικούς ρόλους. Έτσι, ο Σύνδεσμος επισημαίνει και την ανάγκη τροποποίησης των διατάξεων του Αστικού Κώδικα που είναι μειωτικές για την γυναίκα ως σύζυγο και μητέρα[37]. Μέλη του Συνδέσμου επισημαίνουν ότι ο Σ.Ε.Ε. δεν έχει ασχοληθεί με τα ειδικότερα θέματα προνοιακής πολιτικής και εκπαίδευσης που θα δημιουργούσαν ευνοϊκές συνθήκες για τη γυναίκα εργαζόμενη αλλά και για τη γυναίκα ως πολίτη. Το θέμα της εκπαίδευσης συνδέεται με το γυναικείο κίνημα και η μη εκπαίδευση με τον αποκλεισμό των γυναικών από την «εξωσπιτική εργασία». Εκτιμάται ότι στόχος πρέπει να είναι να δημιουργηθούν κατάλληλοι όροι εργασίας για το σύνολο των επιστημόνων και των εργαζομένων, σε μια κοινωνία «όπου η γυναίκα θα έχη την δυνατότητα να αναπτύξη τις πνευματικές της δυνατότητας και να αξιοποιηθούν όλα τα γυναικεία ταλέντα που τώρα χάνονται κάτω από την πίεσιν των καθημερινών καθηκόντων που εκτελούν»[38].

5. ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΝΘΗΚΗ ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ: ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΛΙΚΕΣ ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ

Το μορφωτικό κεφάλαιο και η γνώση ως συμβολικά στοιχεία συσχετίζονται με τις έλλογες πρακτικές, ώστε το συμβολικό κεφάλαιο μετασχηματίζεται σε πρακτικές διαδικασίες, όπου το ζήτημα της εργασίας μέσα στους ιεραρχημένους χώρους επαναπροσδιορίζεται πέρα από τις περιοριστικές συνθήκες που δημιουργεί η κατασκευή ως προς το φύλο. Ερμηνεύονται οι «δυσεφαρμογές» που παρατηρούνται στους εργασιακούς χώρους, όπου οι γυναίκες απορρίπτονται αποσταθεροποιώντας τελικά την άμεση αντιστοίχηση μορφωτικού κεφαλαίου με εργασία ως αποτέλεσμα ανταγωνισμού που βασίζεται στην ουσιοκρατική κατασκευή των κοινωνικών ταυτοτήτων (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006). Στους εργασιακούς χώρους αναδεικνύεται η έννοια του οικονομικού συμφέροντος με βάση το οποίο διαρθρώνονται κοινωνικές υποκειμενικότητες, ώστε να νομιμοποιείται ο αποκλεισμός των γυναικών από θέσεις ισχύος και εξουσίας. Ο Σ.Ε.Ε. επικεντρώνεται σε κατηγορίες ανάλυσης των πρακτικών άρθρωσης της ανισότητας, που κατασκευάζεται και αναπαράγεται στους εργασιακούς χώρους, καθιστώντας δυνατές ερμηνείες που

---

36 Υπόμνημα Συνδέσμου Ελληνίδων Επιστημόνων προς τον Πρόεδρο της Κυβερνήσεως Γ. Παπανδρέου (Αρχείο Συνδέσμου Ελληνίδων Επιστημόνων).

37 Βλ. (Ενδεικτικά) Έγγραφο με προτάσεις-θέματα για τη Γενική Συνέλευση, που θα πραγματοποιηθεί στις 12 Απριλίου 1964 [Πρόσκληση, Εν Αθήναις τη 27 Μαρτίου 1964, υπογράφεται από Ν. Γουλανδρή και Α. Πατέρα].

38 Πρακτικά Γενικής Συνέλευσης του Σ.Ε.Ε. (19 Απριλίου 1964).

βασίζονται στο φιλελεύθερο μοντέλο οργάνωσης και λειτουργίας των πολιτικών και κοινωνικών δομών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαμαρτυρία του Συνδέσμου προς την Εθνική και την Αγροτική Τράπεζα με αφορμή τον αποκλεισμό των γυναικών από τις προσλήψεις[39]. Ο Σύνδεσμος θα εντάξει τη συγκεκριμένη πράξη στη πολιτική απόφαση μείωσης του κύρους «της επιστήμονος εις ωρισμένους τομείς και προσβολή του δικαιώματος ισονομίας του οποίου από ετών απολαμβάνει». Σύμφωνα με το Σύνδεσμο διαπιστώνεται: α) η μη προαγωγή των γυναικών σε ανώτερες βαθμίδες ιεραρχίας, β) ο αποκλεισμός τους από διαγωνισμούς που προκηρύσσονται από Τράπεζες[40] και μεγάλα ιδρύματα Δημοσίου Δικαίου, γ) η μη συμμετοχή των γυναικών σε πολιτικούς συνδυασμούς για ανάδειξη βουλευτών στις εκλογές[41] και δ) η μη συμμετοχή γυναικών υποψηφίων στις εκλογές για ανάδειξη Δ.Σ. του Δικηγορικού Συλλόγου Αθηνών, όπως και άλλων συναφών Συλλόγων[42]. Το θέμα της συμμετοχής στην πολιτική απασχολεί τον Σ.Ε.Ε. και την Πανελλαδική Ένωση Γυναικών (Π.Ε.Γ.) και ιδιαίτερα η δεύτερη οργάνωση επισημαίνει την αναγκαιότητα συμμετοχής των γυναικών στην αυτοδιοίκηση, ώστε από το μικρο επίπεδο των κοινωνιών σταδιακά η γυναίκα να οδηγηθεί στο μακρο επίπεδο της εθνικής πολιτικής σκηνής[43].

Στην αλληλογραφία του Συνδέσμου με τις Τράπεζες, οι εκπρόσωποι των Τραπεζών αναφέρουν ότι «αι γυναίκες υπάλληλοι δεν αποδέχονται την τοποθέτησιν των εις Υποκαταστήματα ούτε υπευθύνους θέσεις, πλην τούτου δεν αποχωρούν ταχέως της υπηρεσίας και ούτω κατά την επάνδρωσιν των υπηρεσιών της περιορίζεται ο αριθμός των προς εκλογήν υποψηφίων διά την κατάληψιν ανωτάτων θέσεων». Έμμεσα από τους φορείς θέτονται θεωρητικά ζητήματα για την έλλειψη μορφωτικού κεφαλαίου που θα δημιουργούσε προϋποθέσεις ανάληψης ηγετικών

---

[39] Η Εθνική Τράπεζα προσλαμβάνει ανεξαρτήτως φύλου αριστούχους. Βλ. Αλληλογραφία Συνδέσμου Ελληνίδων Επιστημόνων (Hellenic Association of University Women). Πεπραγμένα του 1963.
Πρβλ. Τον Οκτώβριο του 1962 προκηρύσσεται διαγωνισμός της Τράπεζας της Ελλάδος, από τον οποίο αποκλείονται οι γυναίκες. Ο Σ.Ε.Ε προβαίνει σε διαμαρτυρία προς τον Πρόεδρο της Κυβέρνησης με έμφαση και σε ζητήματα ανισότητας των ημερομισθίων και γενικότερα «της παραβίασις της καθιερωθείσης νομοθετικώς ίσης μεταχειρίσεως των γυναικών το αίτημα δια την επί ίσοις όροις με τους άρρενας συναδέλφους των κρίσιν των γυναικών υπαλλήλων εις τας περιπτώσεις παραγωγής». (Πρακτικά 1962, Αρχείο Σ.Ε.Ε.). Βλ. Ειδικά για το ζήτημα της οργάνωσης του τριτογενούς τομέα και των θέσεων που διαμορφώνονται εξελικτικά σχετικά με το φύλο (Αβδελά, 1990).

[40] Βλ. Ειδικότερα, εκπρόσωποι των δυο Τραπεζών απαντούν ότι «επί της διαμαρτυρίας μας αυτής μας εδόθησαν ωρισμέναι εξηγήσεις όπως λ.χ. ότι επανειλημμένως γυναίκες υπάλληλοι μετά πενταετή ή τριετή υπηρεσίαν απεχώρουν της τραπέζης λόγω γάμου αφήνουσαι τρομερά κενά εις τας υπηρεσίας». Κείμενο πρόχειρο 1964.
Πρβλ. Την ίδια περίοδο με εγκύκλιο του εισαγγελέα του Αρείου Πάγου Κ. Κόλλια κρίνεται « η ιδιότης της εργαζόμενης ως ασυμβίβαστος προς την ιδιότητα της συζύγου δικαστού. Θεωρείται κατά κάποιον τρόπον η άσκησις επαγγέλματος από την σύζυγον δικαστού ως μειούσα την ηθικήν προσωπικότητα του Δικαστού. Πρακτικά Τακτικής Γενικής Συνέλευσης του Σ.Ε.Ε. (19 Απριλίου 1964).

[41] Στη Βουλή του 1964 είχε εκλεγεί μια γυναίκα βουλευτής, η Λίνα Τσαλδάρη (1887-1981) και στις δημοτικές εκλογές εκλέγονται 135 δημοτικοί σύμβουλοι. Εκλέχθηκε με το ψηφοδέλτιο της ΕΡΕ το 1956. Από 29/02/1956 έως / 5/06/1958 χρημάτισε Υπουργός Κοινωνικής Πρόνοιας και εκλέχθηκε επίσης ως βουλευτής το 1958 και το 1964.
Πρβλ. Έγγραφο του Λ. Κορομηλά υποψηφίου δημάρχου στο δήμο Αθηναίων, όπου ζητά από τη Γουλανδρή να υποδείξει μέλη του Συλλόγου για να περιληφθούν « εις τον συνδυασμόν […] ως υποψηφίους Δημοτικούς Συμβούλους» (Αρχείο Σ.Ε.Ε., Αθήνα 18-05-1964).

[42] Πρακτικά Τακτικής Γενικής Συνέλευσης του Σ.Ε.Ε. (19 Απριλίου 1964).

[43] Βλ. (Ενδεικτικά) Εισηγήσεις και για τον ρόλο των γυναικών στην αυτοδιοίκηση (Ιδιωτικό Αρχείο Μέλους Πανελλαδικής Ένωσης Γυναικών) 29-30 Μαΐου 1965.

θέσεων από τις γυναίκες, δηλαδή ζητήματα ένταξης τους σε διαχείριση πολιτικής και εξουσίας.

Επίσης επισημαίνεται ότι αποκλείονταν γυναίκες από θέσεις επιθεωρητών της εκπαίδευσης. Με υπόμνημα που καταθέτουν προς τον Υπουργό Παιδείας, ζητούν να μην παραγνωρίζονται τα δικαιώματα των γυναικών που έχουν προσόντα και χρόνο υπηρεσίας για την ανάληψη αυτών των θέσεων[44]. Την ίδια περίοδο ο Σύνδεσμος στέλνει υπόμνημα προς τον Υπουργό Παιδείας για το ζήτημα των γυμναστριών των σχολείων μέσης εκπαίδευσης, που υποχρεώνονται να παραιτούνται από την υπηρεσία τους όταν συμπληρώσουν το 50^{o} έτος, ενώ το αντίστοιχο έτος για τους γυμναστές είναι το 60^{o}. Ο Σύνδεσμος επισημαίνει ότι οι γυμνάστριες δεν μπορούν να έχουν ποτέ πλήρη σύνταξη, διότι δεν είναι δυνατόν να συμπληρώσουν 35 έτη υπηρεσίας[45].

Στην επιχειρηματολογία του Συνδέσμου αναφέρεται ότι απορρίπτονται γυναίκες με ανώτατη εκπαίδευση που θα μπορούσαν να συμβάλλουν σε ένα επιτυχές έργο. Τη θέση αυτή θα διατυπώσει με υπόμνημα προς τη Κυβέρνηση τον Οκτώβριο του 1964 ενόψει των προαγωγών που θα δημιουργηθούν στις δημόσιες υπηρεσίες και επιδιώκει να επιστήσει «την προσοχήν των αρμοδίων υπηρεσιών του καθ΄ Υμάς Υπουργείου ίνα άνευ διακρίσεων συμπεριλάβουν γυναίκας υπαλλήλους, έχουσας τα αυτά τυπικά και πραγματικά προσόντα με τους άρρενας συναδέλφους των». Συνδέει το θέμα της ισότητας με το δημοκρατικό πνεύμα και τις νέες πολιτικές αρχές της Κυβέρνησης.

Τα ζητήματα με τα οποία ασχολείται ο Σύνδεσμος απασχολούν τα μέλη, δημιουργώντας πολιτική αντιπαράθεση, όπως αυτή παρουσιάστηκε στην Τακτική Γενική Συνέλευση του Σ.Ε.Ε. (19 Απριλίου 1964)[46]. Με πολιτικούς όρους η κεντροαριστερή τάση αναφέρεται σε μια άλλη λειτουργία του Συνδέσμου, που θα έχει ως στόχο τη βελτίωση του επιπέδου της «λαϊκής γυναίκας». Επισημαίνεται ότι μέλημα δεν είναι μόνο η προώθηση των αιτημάτων των επιστημόνων γυναικών. Έτσι, προτείνεται μια πολιτική διεύρυνσης της πολιτικής των αιτημάτων για τη βελτίωση της θέσης των γυναικών. Προφανώς, οι επισημάνσεις, κυρίως της Ρ. Ιμβριώτη, εντάσσονται στη γενικότερη αντιπαράθεση του Σ.Ε.Ε. με την Π.Ε.Γ., η οποία αντιτίθεται στο αστικό προφίλ του Σ.Ε.Ε. προβάλλοντας τα προβλήματα των γυναικών σε ένα ιδεολογικό πλαίσιο αντιπαράθεσης με το πολιτικό σύστημα. Οι θέσεις της Π.Ε.Γ. ταυτίζονται με το πολιτικό περιεχόμενο των αριστερών πολιτικών παρατάξεων για το γυναικείο ζήτημα.

Επίσης, από μέλη του Συνδέσμου, κρίνεται ανεπαρκής ο ρόλος του Συμβουλίου στην προώθηση της γυναικείας εκπαίδευσης και του γυναικείου κινήματος, επισημαίνοντας ότι δεν υπάρχει ένα μοντέλο παιδείας που να οδηγεί στην ανάπτυξη της γυναικείας προσωπικότητας, που να της επιτρέπει να ενταχθεί ομαλά στο πολιτικό βίο, χωρίς αποκλεισμούς[47]. Οι παρεμβάσεις του Σ.Ε.Ε. εντάσσονται στη

---

[44] Λογοδοσία (10-03-1963) (Αρχείο Σ.Ε.Ε.). Την περίοδο αυτή υπάρχει μια γυναίκα Γενικός Επιθεωρητής Μέσης Εκπαίδευσης και ο Σύνδεσμος προβάλει την ανάληψη αυτής της θέσης ως αποτέλεσμα δικών του ενεργειών.

[45] Όπως επισημαίνεται στη λογοδοσία 1963 ο Υπουργός δεσμεύτηκε να παρατείνει την παραμονή των γυμναστριών κατά 5 έτη.

[46]Πρβλ. Η Ρ. Ιμβριώτη αναφέρθηκε στο συντηρητικό χαρακτήρα του Συνδέσμου και σχολίασε την επιλογή να τιμηθεί η Λέλα Καραγιάννη και όχι κάποια άλλη ηρωίδα, όπως η Ηλέκτρα Αποστόλου.
Την ίδια περίοδο η Ρ. Ιμβριώτη είναι μέλος της Πανελλαδικής Ένωσης Γυναικών. Στο συνέδριο που πραγματοποιεί η Πανελλαδική Ένωση Γυναικών 29-30 Μαΐου 1965 είναι εισηγήτρια με θέμα: «Εκπαιδευτικά Προβλήματα». (Αρχείο Σ.Ε.Ε. Πανελλαδική Ένωση Γυναικών, Πρόγραμμα 29-30 Μαΐου 1965).

[47] Απόψεις Ταμβάκη Μαρία (Φαρμακοποιός), όπως διατυπώθηκαν στην Τακτική Γενική Συνέλευση του Σ.Ε.Ε. (19 Απριλίου 1964).

πρακτική των προσαρμοστικών διαδικασιών, ώστε τα κοινωνικά υποκείμενα γυναίκες να απολαύουν πολιτικών δικαιωμάτων. Πρόκειται για προσαρμοστικές διαδικασίες, δηλαδή μια πολιτική διαφοροποίησης από το κυρίαρχο μοντέλο εννοιολόγησης του ρόλου της γυναίκας, ώστε να επιτευχθεί αλλαγή του θεσμικού πλαισίου, μέσα από την προώθηση θεσμικών κανόνων, δηλαδή υιοθέτηση μορφών εξελεκτικής καθολικότητας, ώστε να νομιμοποιηθούν άλλοι ρόλοι των γυναικών σε ένα διαφορετικό σύστημα δικαίου με την προβολή της πολιτικής δημοκρατίας, η οποία εννοιολογεί την ισονομία.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων παρουσιάζει την οργάνωση ενός συντηρητικού φορέα διαμόρφωσης πολιτικής για τα θέματα των γυναικών, επικεντρώνεται στις γυναίκες με ανώτερο μορφωτικό κεφάλαιο που είναι και μέλη του και φαίνεται κύριο μέλημα να είναι πώς αυτό το ανώτερο μορφωτικό κεφάλαιο των γυναικών θα μετασχηματιστεί σε προσωπική καταξίωση τους με την ανάδειξη τους σε χώρους εξουσίας και πολιτικής διαχείρισης. Όπως τονίζεται στην αλληλογραφία του Συνδέσμου με τον Παπανδρέου το θέμα δεν είναι μόνο πώς θα αυξηθεί ο αριθμός των γυναικών που θα ακολουθήσουν ανώτατες σπουδές ή θα πραγματοποιήσουν, μέσω του Ι.Κ.Υ, σπουδές στο εξωτερικό, που εκεί δεν τίθεται θέμα αποκλεισμού λόγω του φύλου, αλλά πώς οι γυναίκες, με υψηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο, θα ενταχθούν σε αντίστοιχες θέσεις με το μορφωτικό τους κεφάλαιο, όπως και οι άνδρες.

Ο Σύνδεσμος επικεντρώνεται στη θεσμοποίηση κανόνων που θα ενισχύσουν τη συμμετοχική δράση των γυναικών μέσα σε ένα δημοκρατικό πλουραλιστικό μοντέλο προβάλλοντας τη δημοκρατική συγκρότηση, προκειμένου να αναδείξει την πολιτική και κοινωνική ενσωμάτωση των γυναικών στο υπάρχον σύστημα αποφεύγοντας ταξικές αντιπαραθέσεις. Αντίθετα προάγει την κοινωνική συναίνεση, ώστε με δημοκρατικούς όρους να γίνει η μετάβαση σε μια νομιμοποιητική κατάσταση αναγνώρισης των δικαιωμάτων των γυναικών.

Στα επιχειρήματα του Συνδέσμου εντοπίζεται η οπτική της δεκαετίας του ΄60 για θέματα ισονομίας και μείωση της ανισότητας ως προς το φύλο, πρόκειται για επιλεκτικά ιδεολογικά σχήματα, τα οποία αξιοποιούνται από γυναίκες, μέλη του Συνδέσμου, που είτε έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό είτε εξαιτίας του οικονομικού και μορφωτικού τους κεφαλαίου έρχονται σε επαφή με τα νέα ιδεολογικά σχήματα για το ρόλο των γυναικών στις σύγχρονες κοινωνίες. Ο Σύνδεσμος φαίνεται να επωφελείται της παρουσίας του Παπανδρέου και των εξελικτικών καινοτομιών που αναγγέλλονται, ώστε το θέμα της μείωσης της ανισότητας ως προς το φύλο να εξειδικεύεται ως προσαρμοστική συνθήκη σε μια δομο-λειτουργική διαδικασία ένταξης των γυναικών στο σύστημα των δομών ευκαιρίας. Παρατηρείται ότι δεν αναιρείται το βασικό αξιακό πλαίσιο μιας κοινωνίας για τους ρόλους, δηλαδή οι κανονιστικές αρχές που δημιουργούν την κοινωνική ανισότητα δεν επισημαίνονται. Προφανώς, αυτό το ιδεολογικό κεφάλαιο δεν αφορά την πλειοψηφία του Συνδέσμου, που στόχος της είναι μια πολιτική σύγκλισης των ελληνικών δομών με τις δυτικές κοινωνίες σε μια κατευθυνόμενη προσπάθεια μείωσης της ανισότητας μέσα στη λογική και τη δυναμική του υπάρχοντος πολιτικού συστήματος.

Από τα ελάχιστα αρχειακά κείμενα φαίνεται μέσα στο Σύνδεσμο να δραστηριοποιούνται και γυναίκες, οι οποίες ιδεολογικά εντάσσονται στην κεντροαριστερά, που διαφοροποιούνται ως προς τις γενικές αρχές προσαρμοστικότητας στο πολιτικό σύστημα, προβάλλοντας διαφορετικές δημοκρατικές μορφές οργάνωσης και λειτουργίας του Συνδέσμου. Έτσι, η κεντροαριστερά πτέρυγα του Συνδέσμου, στην οποία εντάσσεται η Ρ. Ιμβριώτη και η

Σ. Δημάκη, προσπαθεί να πολιτικοποιήσει το ζήτημα, να θέσει πολιτικά κριτήρια για ευρύτερα θέματα ανισότητας. Στην ουσία απορρίπτεται ο διαμεσολαβητικός λόγος και ρόλος του Συνδέσμου στα πολιτικά lobbies, διατυπώνοντας διαφορετικές θέσεις για την πολιτική οργάνωση, τις πολιτικές αξίες και τις ιδεολογικές θεωρήσεις. Οι θεωρήσεις τους πιθανά εντάσσονται σε ένα διαφορετικό θεωρητικό συνεκτικό μοντέλο για την εννοιολόγηση του πολιτικού συστήματος, τις μικρο και μακρο θεσμικές διευθετήσεις, σχετικά με τους κανόνες και ρόλους των ατόμων, που ως υποδειγματοποίηση αναιρούν την ορθολογικότητα του φιλελεύθερου μοντέλου και του καπιταλιστικού συστήματος.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά, Ε. (1990). *Δημόσιοι υπάλληλοι γένους θηλυκού*. Αθήνα: Εμπορική Τράπεζα Ελλάδος.

Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο*. Αθήνα: Βάνιας

Καλεράντε Ε. (2005) «Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η νεωτερική πρόταση της κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου. Τα αιτήματα των «κλειστών» ομαδοποιήσεων σε ένα «ανοιχτό» σύστημα παιδείας», *Η σύντομη δεκαετία του ΄60, Ελληνική Εταιρία Πολιτικής Επιστήμης,* Καστανιώτη, 389 – 404.

Καλεράντε, Ε. (2012α). «Κοινωνιολογική οπτική στην εκπαίδευση: διερεύνηση των εκπαιδευτικών θεμάτων με εμπειρικές μεθόδους έρευνας στη δεκαετία του '60. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα» στο Επιστημονικό Συνέδριο *Ιστοριογραφία της Ελληνικής Εκπαίδευσης: Επανεκτιμήσεις και Προοπτικές*, Ρέθυμνο 2012 (υπό έκδοση).

Καλεράντε, Ε. (2012β). «Εκπαιδευτική Πολιτική Γ. Παπανδρέου: Η διάσταση της ποιότητας της εκπαίδευσης στη μεταρρύθμιση του 1964. Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή Συμμετοχή, *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές.* (11-13 Μαΐου 2012). Πανεπιστήμιο Αθηνών, 558-568 (Πρακτικά με κριτές).

Καλεράντε, Ε. (2014). *Η έρευνα γένους θηλυκού 1967-1974.* Αθήνα: Γρηγόρης (υπό έκδοση)

Καντσά, Β., Μουτάφη, Β. & Παπαταξιάρχης, Ε. (επιμ.) (2010). *Φύλο και κοινωνικές επιστήμες στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Kirsch, G.E., Rohan, L., Schultz, L.M. & Gold, D. (2008). *Beyond the Archives: Research as a Lived Process by Professor.* USA: Southern Illinois University Press.

Krippendorff, K.H. & Bock, M.A. (2008). *The Content Analysis Reader.* London: Sage.

Μπουζάκης, Σ. (1997). *Γεώργιος Παπανδρέου 1888-1968 [τομ. Β΄].* Αθήνα: Gutenberg

Porta, D. & Diani, M. (2010). *Κοινωνικά κινήματα.* Αθήνα: Κριτική.

Ramsey, A.E., Sharer, W.B. & L'Eplattenier, B. (2009). *Working in the Archives: Practical Research Methods for Rhetoric and Composition.* USA: Southern Illinois University Press.

Σβορώνος, Ν. (2007). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας.* Αθήνα: Θεμέλιο.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice.* London: Sage.

Μαριάνθη Παλάζη

Περί της αρμονίας «ήτις χρεωστεί να συνδέη την σχολήν των αρρένων μετά της σχολής των κορασίων» (1866): δυνατότητες και περιορισμοί κατά την εφαρμογή της στα Αρχιγένεια Καθιδρύματα Επιβατών [Ανατολικής] Θράκης. Ένα στιγμιότυπο από τη ζωή τους.

«Το Αρχιγένειον παρθεναγωγείον μεγάλας εποίησε προόδους εν μικρώ χρόνω» έγραφε η εφημερίδα *Νεολόγος*,[1] τρία χρόνια μετά την αποφοίτηση των πρώτων *τελειοδιδάκτων* (1865). Η αναγνώριση του σχολείου διαφαίνεται επίσης στη βούληση *βαθύπλουτου ομογενούς* (Καζής Αγέλαστος) να αφιερώσει, με τη διαθήκη του, δύο χιλιάδες γρόσια «προς διατροφήν 2 κορασίων εκπαιδευομένων εν τω των Επιβατών παρθεναγωγείω»·[2] στην παρότρυνση συγγραφέα, που ενθουσιωδώς περιέγραφε την εξάπλωση των παρθεναγωγείων, να επισκεφθεί ο αναγνώστης του, προκειμένου να πειστεί, το Φανάρι, το Σταυροδρόμι, τα Ταταύλα ή τους Επιβάτες, «και θέλει εύρει εκεί άριστον Παρθεναγωγείον, 300 Χριστιανών κοράσια εκπαιδεύον, και δαπάνη ενός μόνου πολίτου, του Ιατρού κυρίου Σαράντου, διατηρούμενα»·[3] στη θέση τέλος που κατέκτησε ο Σαράντης Αρχιγένης στις συνειδήσεις εκείνων που μπορούσαν να παρακολουθούν, από τον τύπο, τις εξελίξεις στην εκπαίδευση.[4]

Το ζεύγος των ιδρυτών, Σαράντης και Ελένη Αρχιγένους, αναγνώρισε ότι «μεγάλη διαφορά υπάρχει εις τε τα ήθη και την πρόοδον της χώρας [των Επιβατών]», πολύ απείχε όμως από το να την θεωρήσει επαρκή, όπως υποδηλώνει η απρόσμενη φράση «ουδέν αγαθόν κακότητος άμικτον». Γιατί έκρινε την κατάσταση της εκπαίδευσης των κοριτσιών σε συνάρτηση με εκείνης των αγοριών και εύρισκε ότι η δεύτερη «ουδεμώς ανταποκρίνεται, ούτε εις τας ανάγκας της πατρίδος, ούτε εις τας προσδοκίας ημών, ούτε εις τας προσπαθείας της εφορίας». Για την αρμονίαν λοιπόν, «ήτις χρεωστεί να συνδέη την σχολήν των αρρένων μετά της σχολής των κορασίων», αποφάσισε να παρέμβει με διττό τρόπο, εντός του κοινοτικού σχολείου και εντός των Αρχιγενείων, που ως τότε περιλάμβαναν το Παρθεναγωγείο (1857) και το ναό των Τεσσαράκοντα Μαρτύρων (1863).

Για να βελτιωθεί η εκπαίδευση που παρείχαν οι *κοινές σχολές* των Επιβατών, *αλληλοδιδακτική και ελληνική,* θεωρούσε ότι ήταν αναγκαία πρώτον «η μετά ζήλου επαγρύπνησις της εφορίας και δεύτερον η οικοδομή καταλλήλου ελληνικής σχολής και αναπλήρωσις των απαιτουμένων διδασκάλων». Για την εφορία, πρότεινε τα μέλη της να παρευρίσκονται συνεχώς στις παραδόσεις και να ενημερώνονται από τους δασκάλους «ποίοι μαθηταί άξιοι εισίν επαίνων και ποίοι αμελείς και αβέλτεροι και τους μεν πρώτους ανταμείβοντες δι' επαίνων και λαμπρών υποσχέσεων τους δε δευτέρους παραινούντες και αινούντες το φιλότιμον αυτών»· επιπλέον «οσάκις γίνονται εξετάσεις εν τω παρθεναγωγείω αμέσως την αυτήν εβδομάδα να τελώνται

[1] Τονίζοντας τη συμβολή της Ελένης Αρχιγένους, *Νεολόγος* 319/1.2.1868.
[2] Η μη συμπερίληψη της Πατριαρχικής Ακαδημίας στα προς ευεργεσία ιδρύματα από το συγκεκριμένο ευεργέτη υπήρξε η αφορμή για τη συγγραφή του άρθρου, *Ανατολικός Αστήρ* 331/22) 3.2.1866.
[3] Ανατολίτου, *Ανατολή και Δύσις* (εν Αθήναις: τύποις Δημ. Σηλυβριώτου, 1867), 25-40.
[4] *Ανατολικός Αστήρ* 608, 28.9)10.10.1868.

και εν ταις σχολαίς των αρρένων».[5] Για τον ετήσιο μισθό ενός δασκάλου, έκρινε επαρκή τη δωρεά του άρχοντος καμινάρη Αγγελή Βαλλή[6] και δεν επεκτάθηκε περισσότερο. Έμφαση έδωσε στην οικοδόμηση κατάλληλου κτιρίου, μετά την καταστροφή του παλιού από τη νέα μεγάλη πυρκαγιά του 1861.[7] Το έργο αυτό όμως απαιτούσε χρήματα, γι' αυτό παρότρυνε τον καθένα να καταβάλει «το κατά δύναμιν ότι το κατά δύναμιν και θεώ φίλον» με στόχο, όπως εξήγησε, να «μη καταδεχθώμεν ώστε οι μεν προπάτορες ημών να μας αφήσωσι σχολεία ημείς δε δια της ακηδίας μας να παραμελήσωμεν τα τοιαύτα κειμήλια».[8] Οι ίδιοι επιφυλάχθηκαν να προσθέσουν το διπλάσιο από το ποσό που επρόκειτο να συγκεντρωθεί κατά τον *κοινό έρανο* εκείνη την Κυριακή του Πάσχα του 1866.[9]

Την ίδια μέρα, ο Σ. Αρχιγένης ανακοίνωσε «την εκ βάθρων ανέγερσιν […] Ελληνικής Σχολής εν τω παλαιώ Κοιμητηρίω» που *συναποφάσισε μετά της συζύγου του*.[10] Έτσι, παράλληλα με την ανέγερση του κοινοτικού σχολείου, άρχισε και η διεύρυνση του συγκροτήματος των Αρχιγενείων. Σε μικρή απόσταση από τον περίβολό τους,[11] σε δενδρόφυτη έκταση σαράντα στρεμμάτων[12] «περιμανδρωμένην με τοίχον εξ ασβεστολίθου ιδρύθησαν δύο καλλιμάρμαρα εις το μέσον της αχανούς περιοχής κτίρια»:[13] η Αρχιγένειος Οικία και το Ελένειον Ελληνικόν Εκπαιδευτήριον, το δεύτερο με δαπάνη της Ελένης Αρχιγένους, όπως αναγραφόταν στην κτητορική επιγραφή:

ΕΛΕΝΕΙΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΟΝ
Ανηγέρθη εκ βάθρων προς εκπαίδευσιν των απανταχού ορθοδόξων αρρένων παίδων δαπάνη της Ελένης Αρχιγένους
Εν Επιβάταις τω 1868ω Σωτηρίω Έτει κατά μήνα Ιούλιον
Πενίαν και ατιμίαν αφαιρείται παιδείαν [14]

Όταν το ίδιο έτος άρχισε να λειτουργεί (1868), ο τύπος έκανε λόγο για «μέγα ελληνικόν γυμνάσιον των αρρένων».[15] Το Ελένειο ακολουθούσε το πρόγραμμα των

[5] «Λόγος εκφωνηθείς παρά του αοιδίμου Αρχιγένους επί τη ανεγέρσει του αρρεναγωγείου της κοινότητος Επιβατών», 1866, Αρχείο Μητροπολίτη Ελευθερούπολης Σωφρονίου, ΓΑΚ Αρχεία Νομού Καβάλας.
[6] ΓΑΚ ΚΥ.Κ99, *Κώδιξ Επιβατών Σηλυβρίας,* 10-11.
[7] «[Τ]ην 24 Μαΐου 1861 καθ' ην επυρπολήθη το ήμισυ μέρος της κωμοπόλεως, μετά της ελληνικής σχολής», Ε. Ι. Δράκος, *Τα Θρακικά, ήτοι διάλεξις περί των Εκκλησιαστικών Επαρχιών Σηλυβρίας, Γάνου και Χώρας, Μετρών και Αθύρων, Μυριοφύτου και Περιστάσεως, Καλλιπόλεως και Μαδύτου* (Αθήνησι, 1892), 29.
[8] «Λόγος Αρχιγένους», 1866.
[9] Πρόσφεραν τριάντα χιλιάδες γρόσια από τα εκατόν σαράντα που στοίχισε, ΓΑΚ ΚΥ.Κ99, *Κώδιξ Επιβατών Σηλυβρίας,* 268-287.
[10] Αυτόγραφη σημείωση του Σ. Αρχιγένους, Α. Ταμβακίδης, «Εκπομπή Η΄», *Κείμενα για το Ραδιοφωνικό Σταθμό Κομοτηνής* (Δακτυλογραφημένα, Αρχείο Άννας Ταμβακίδου-Αργυροπούλου), 29.
[11] Φ. Σ. Αρχιγένης, «Διατριβαί», *Νεολόγος* 6947/30.9.1892.
[12] «Πρωτόκολλον Παραδόσεως και Παραλαβής των Αρχιγενείων Εκπαιδευτηρίων» (16.9.1921), *Περί μεταβιβάσεως της επί των Αρχιγενείων κυριότητος εις το Ελληνικόν Δημόσιον*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ιστορικό του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης http://eled.duth.gr/department/history/archigeneio.shtml (28.12.2013).
[13] Αδαμάντιος Ταμβακίδης, «Εκπομπή Θ΄» (Χειρόγραφη).
[14] Δράκος, *Τα Θρακικά,* 34-35.
[15] Όσον αφορά όμως τις δαπάνες, το συγχέει με το κοινοτικό, όταν αναφέρει ότι οι ιδρυτές ανέλαβαν μόνο «τα ήμιση εκ των δαπανωμένων χρημάτων», *Νεολόγος* 319/1.2.1868.

ελληνικών γυμνασίων.[16] Διέθετε όμως και δύο μεγάλους κοιτώνες[17] για τη διαμονή οικότροφων μαθητών, ιδιοσυντήρητων και υπότροφων, των δεύτερων την ανατροφή και την εκπαίδευση αναλάμβανε η Ελένη Αρχιγένους.[18]

Δύο χρόνια αργότερα από το Ελένειο, ολοκληρώθηκε το διώροφο πέτρινο σχολείο της κοινότητας και στην είσοδό του χαράχθηκαν σε μαρμάρινη πλάκα όσα σημαντικά διαδραματίστηκαν στην έως τότε ιστορία του «όπως και ο προγονικός ζήλος τοις πάσι κατάδηλος γίγνηται και οι επιγιγνόμενοι επί ενδοξότερα εξ αμίλλης τρέπωνται έργα».[19] Έχει σημασία ότι με την ίδια επισήμανση στην ιστορική συνέχεια μίλησε και ο ταμίας της εφορίας κατά την έναρξη λειτουργίας του κτιρίου (1870): «[ε]πί τα ίχνη των προπατόρων αυτών βαδίζοντες εν ομονοία και συμπνοία».[20] Η συγκρότηση μιας τοπικής ιδεολογίας που εξήρε την τοπική ιδιαιτερότητα και καλλιεργούσε την αίσθηση της ιστορικής συνέχειας λειτουργούσε αντίρροπα στις διαλυτικές τάσεις, τον *κομματισμό ή φατριασμό*, που απειλούσαν τις κοινότητες και εξασφάλιζε τη διάρκειά τους.[21] Η επιστολή που έστειλε ο Σ. Αρχιγένης από την Κωνσταντινούπολη προς τους *αγαπητούς συμπολίτες* του, πέντε μήνες μετά την τελετή θεμελίωσης του κοινοτικού σχολείου, είναι αποκαλυπτική αυτών των τάσεων. Την παρέμβασή του την είχαν προκαλέσει «πολλαί δυσκολίαι, ίσως και αταξίαι ένεκα της οχλοκρατίας», που σημειώθηκαν «εις τα εκλογάς των νέων, είτε εφόρων είτε επιτρόπων, είτε άλλων δημοσίως εργαζομένων ατόμων». Η πρόταση του Σαράντη Αρχιγένους για ισόβια εκλογή εικοσιπέντε ή τριάντα ατόμων «εκ των πλέον ευυπολήπτων και νουνεχών Επιβαταίων», που θα εκλέγουν τους «νέους εφόρους, επιτρόπους και προύχοντας», στόχευε στην εξάλειψη της οχλοκρατίας και των ολέθριων φατριαστικών κομμάτων, που καταστρέφουν «τα αληθή της πατρίδος συμφέροντα», και εδραζόταν στην αριστοκρατική αντίληψη της εξουσίας: «και τούτο όχι διότι ο όχλος δεν αγαπά επίσης τα συμφέροντα της πατρίδος, εξ εναντίας, αγαπά, εργάζεται και προσπαθεί, αλλ’ όμως ούτε τον αναγκαιούντα καιρόν, ίνα σκέπτεται περί των κοινών πραγμάτων έχει, ούτε τας αναγκαιούσας νοητικάς δυνάμεις· επειδή κατά τον ειπόντα σοφόν ‘ισχυρόν μεν όχλος ουκ έχει δε νουν’».[22] Ανεξάρτητα από το αν οι συμπολίτες του βρήκαν τη γνώμη του «συνάδουσαν» με τη δική τους, η παρέμβαση του Σαράντη Αρχιγένους μπορούσε να κατευνάσει τα πολιτικά πάθη.

[16] Φ. Κ. Σ. Αρχιγένης, «Διατριβαί», *Νεολόγος* 6958/13.10.1892· για γυμνασιακά μαθήματα κάνει λόγο και ο Α. Κ. Π. Σταμούλης, «Επιβάται/Επίβατα», Θρακικά, Φακ. 114, Αρχείο Α. Κ. Π. Σταμούλη, Ακαδημία Αθηνών.

[17] Με εκατό και σαράντα κλίνες («et le collège des garcons a deux grands dortoirs, dont l' un contient 100 lits et l'autre 40», G. Chassiotis, *L’ Instruction publique chez les Grecs depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu’u nos jours* (Paris: E. Leroux, 1881), 400-401.

[18] «Έκθεσις της Εκπαιδευτικής Επιτροπής περί της ενεστώσης καταστάσεως της εν Θράκη ελληνικής εκπαιδεύσεως», *Επετηρίς Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 1 (1872-1873): 59.

[19] Δράκος, *Τα Θρακικά,* 31. Τρία χρόνια αργότερα, με την ίδια μέθοδο του κοινού εράνου, αποφάσισαν «και τον δια λιθίνου περιβόλου περιτοιχισμόν της σχολής», *Ανατολικός Αστήρ* 1217/25.6.1873.

[20] Την Κυριακή 17.10.1870, *Ανατολικός Αστήρ* 822/28.10)9.11.1870.

[21] Όπως της Συνασού που μελέτησε ο Χ. Χ. Χατζηιωσήφ, *Συνασός. Ιστορία ενός τόπου χωρίς ιστορία* (Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2005), 201-202.

[22] «Επιστολή του αοιδίμου Σαράντη Αρχιγένους προς τους συμπολίτας αυτού», 1866, Αρχείο Μητροπολίτη Ελευθερούπολης Σωφρονίου, ΓΑΚ Αρχεία Νομού Καβάλας.

Ο ζήλος κοινοτήτων που είχαν πετύχει κάποιο βαθμό κοινωνικής συναίνεσης και είχαν οικονομική ευχέρεια εκφράστηκε με έντονη οικοδομική δραστηριότητα στον εκπαιδευτικό τομέα, (όπως στους Επιβάτες), σε τέτοιο βαθμό ώστε προκάλεσε την παρέμβαση του Πατριαρχείου προκειμένου να τηρούνται οι προβλεπόμενες διαδικασίες.[23] Από την άλλη, έκανε αισθητή την οικονομική αδυναμία άλλων κοινοτήτων, ενέτεινε τις αντιθέσεις στον εκπαιδευτικό τομέα και αποκάλυπτε την έλλειψη ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος κατά την περίοδο που κλιμακώνεται ο βουλγαρικός εθνικισμός. Ως συνέπειά του όμως κλιμακώνεται και η εκπαιδευτική κινητικότητα[24] από τα *εγγράμματα μέλη* της κοινότητας στην Κωνσταντινούπολη,[25] χωρίς να αποκλείεται διάθεση αυτονόμησης λαϊκών έναντι του κλήρου[26] -το βουλγαρικό και η διοικητική εκκοσμίκευση είναι δύο ζητήματα που ενεργοποιούν εξελίξεις. Ιδρύεται έτσι ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος το 1861 και αργότερα άλλοι (*Μακεδονική Αδελφότητα* 1871, *Θρακικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος* 1872, *Ηπειρωτικός* 1872, *Θεσσαλικός* 1874, *Ιερατικός* 1874, *Σύλλογος Υπέρ της Γυναικείας Εκπαιδεύσεως* 1871), την ίδια περίοδο που η Ιερά Σύνοδος και το Διαρκές Εθνικό Μικτό Συμβούλιο συνέστησαν την *Πατριαρχική Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή* (1873)[27] και το ελληνικό κράτος, στο πλαίσιο της νέας εξωτερικής του πολιτικής και της στροφής του προς ανατολάς, το *Σύλλογο προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων* (1869).[28] Σύμφωνα λοιπόν με τις εκθέσεις των δύο σημαντικότερων για την περιοχή συλλόγων, του Ελληνικού Φιλολογικού και του Θρακικού, βελτίωση στον εκπαιδευτικό τομέα παρουσίαζαν, στην επαρχία Σηλυβρίας, μόνο η Σηλυβρία και οι Επιβάτες.[29]

Το συγκρότημα των Αρχιγενείων είχε ολοκληρωθεί με την ανέγερση δύο κτιρίων. Επειδή «εκτός των υποτρόφων […] και πολλάς αιτήσεις προς παραλαβήν και ιδιοσυντηρήτων μαθητριών ελάμβανον οι ιδρυταί, μη υπάρχοντος χώρου», εντός του παρθεναγωγείου, που έως τότε χρησιμοποιούσαν και ως ορφανοτροφείο,[30] ανήγειραν

---

[23] Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (έκδ.-επιμ.), *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η Οθωμανική Διοίκηση και η Εκπαίδευση του Γένους. Κείμενα-Πηγές: 1830-1914* (Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1998), 267-270.

[24] Π. Ματάλας, *Έθνος και Ορθοδοξία. Οι περιπέτειες μιας σχέσης. Από το «Ελλαδικό» στο Βουλγαρικό Σχίσμα* (Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2003), 312.

[25] Για τους συλλόγους ως εγγράμματες κοινότητες που μεσολαβούν στην πρόσληψη της πραγματικότητας στα μέλη τους και την ευρύτερη κοινωνία, Χ. Εξερτζόγλου, *Εθνική Ταυτότητα στην Κωνσταντινούπολη τον 19ο αιώνα. Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως 1861-1912* (Αθήνα: Νεφέλη, 1996), 14 κ.ε.

[26] Στο ίδιο, 19.

[27] Ζιώγου-Καραστεργίου, *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο*, 33-38.

[28] A. Kitroeff, "Greek Nationhood and Modernity in the 19th century", *Balkan Studies* 40/1 (1999): 27-28 και Έ. Σκοπετέα, *Το «Πρότυπο Βασίλειο» και η Μεγάλη Ιδέα. Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα* (Αθήνα: Πολύτυπο, 1988), 153-154.

[29] Η πρώτη, εστιάζοντας στη Σηλυβρία και τους Επιβάτες, κατέληγε στο συμπέρασμα ότι «η επαρχία αύτη οσημέραι πνευματικώς βελτιούται· τα πλείστα όμως των εν ταις χωρίοις αυτής σχολεία δέονται υποστηρίξεως», «Έκθεσις της Εκπαιδευτικής Επιτροπής περί της ενεστώσης καταστάσεως της εν ταις επαρχίαις Ημετέρων Εκπαιδευτηρίων», *Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως* 4 (1871), 190· η δεύτερη ότι «εκτός της Σηλυβρίας και των Επιβατών, εν τοις λοιποίς χωρίοις τα σχολεία εισί λίαν ατελώς κατηρτισμένα καίτοι δια των δαπανωμένων χρημάτων ήτο δυνατόν να διαμορφωθώσι τελειότερον», «Έκθεσις Εκπαιδευτικής Επιτροπής περί της ενεστώσης καταστάσεως της εν Θράκη ελληνικής εκπαιδεύσεως», *Επετηρίς Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-74), 97.

[30] Φ. Σ. Αρχιγένης, «Διατριβαί», *Νεολόγος* 6947/30.9.1892.

διώροφο πέτρινο Ορφανοτροφείο-Οικοτροφείο εκατό κλινών στα βόρεια (1872) αλλά και μονώροφο Νηπιαγωγείο τριακοσίων νηπίων στα δυτικά (1873).[31] Το νηπιαγωγείο, που λειτουργούσε από το 1866,[32] δεν αναβαθμίστηκε μόνο κτιριακά. Την περίοδο της ανοικοδόμησης (1871), η Ελένη Αρχιγένους ταξίδεψε στην Αθήνα για να επισκεφθεί τα σχολεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας προκειμένου να προμηθευτεί βιβλία και να αντλήσει τις πληροφορίες που ήθελε, και τον αμέσως επόμενο χρόνο συνόδεψε την αρχιγενίδα «Χρυσήν Παπάζογλου, ίνα ενδιατρίψασα επί τινας μήνας εν τω Αρσακείω γυμνασθή εις τα της διοικήσεως αυτού, διδαχθή δε ιδίως την νηπιαγωγικήν επί δικαία τινι πληρωμή». Αλλά το συμβούλιο της Φιλεκπαιδευτικής «ευρόν καθ’ όλα συνάδουσαν την πρόθεσιν των συζύγων Αρχιγένους με τον σκοπόν της Εταιρίας έκρινε καθήκον ιερόν να έλθη εις αρωγήν αυτών, διό και εδέχθη την ειρημένην νεάνιδα δωρεάν εν τω καταστήματι».[33]

Κατά τη διαμονή της στο Αρσάκειο, η Χρυσή Παπάζογλου διδάχτηκε από την Ιφιγένεια Δημητριάδου τη μέθοδο που ίδια είχε διδαχθεί από τη δημιουργό της Marie Pape-Carpantier στο Παρίσι (1867). Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία δεν είχε αναλάβει μόνο τα έξοδα σπουδών της, αλλά, ως το 1869, είχε μεταφράσει το σύνολο σχεδόν του έργου της γαλλίδας παιδαγωγού στα ελληνικά,[34] εισάγοντας -τριάντα χρόνια πριν τη νομιμοποίηση του θεσμού από το ελληνικό κράτος-[35] τη μέθοδο, για την οποία χρησιμοποιήθηκαν εναλλάξ τα ονόματα *παιδικά άσυλα (salles d'asile)* και *παιδικοί σταθμοί* (*écoles maternelles),* ωσότου επιλεγεί ως περισσότερο αξιοπρεπές το δεύτερο, και η οποία αναγνωρίστηκε ως η *γαλλική*. Την χαρακτήριζε το μάθημα των πραγμάτων με τη χρήση εικόνων για την εισαγωγή στο φυσικό, διανοητικό και ηθικό κόσμο,[36] με μερική προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα, και στον ιστορικό και θρησκευτικό κόσμο, όπως επίσης σωματικές ασκήσεις και χειροτεχνίες.[37] Η εισαγωγή οπτικών μέσων στην εκπαίδευση που ήταν θεμελιωμένη στην αποστήθιση («ψιττακισμό») ήταν *νεωτερισμός σχεδόν επαναστατικός*[38] και η *γερμανική*, ή *παιδικοί κήποι* του Friedrich Fröebel, ακόμη άγνωστη.[39] Με την εκπαίδευση της αρχιγενίδας, η γαλλική μέθοδος διδάχθηκε για πρώτη φορά στην περιοχή της

[31] Στο σιγίλιο του 1879, που σώζεται σε περιληπτική απόδοση, γίνεται αναφορά στις διατάξεις τις σχετικές με το νηπιαγωγείο, «Δικαστικά», *Εκκλησιαστική Αλήθεια* 8 (1887-88), 49. Στο εντός του Παρθεναγωγείου νηπιαγωγείο δίδασκε η Χαρίκλεια Αργυριάδου (1866-1876), Α. Γαϊτάνου-Γιαννιού, «Αρχιγένεια Διδασκαλεία Θράκης 1857», *Από την Ανατολική Θράκη-Η Σηλύβρια με τα γύρω της χωριά*, Ε. Σταμούλη-Σαραντή (Αθήναι, 1956), 365.
[32] Φ. Σ. Αρχιγένης «Διατριβαί», *Νεολόγος* 6946/29.9.1892.
[33] *Πρακτικά της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας του έτους 1872* (Αθήνησι: τύποις Χ. Ν. Φιλαδελφέως, 1873), 9.
[34] A. Kagiadaki, *L' école maternalle Grecque et les théories pédagogiques Européennes 1830-1936* (Rouen, Thése de doctorat: Université de Rouen, 2009), 48, 52.
[35] *Ιστορία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας,* 5, http://archive. arsakeio.gr/allhistory.pdf (22.2.2013).
[36] L. L. Clark, “Pape-Carpantier, Marie (1815-78)”, http://www.ohio.edu/chastain/ip/papecarp.htm (12.5.2013).
[37] Βλ. «Μαθήματα εν τω Νηπιαγωγείω», στην ελεύθερη μετάφραση έργου της Μ. Pape-Carpantier από την Ι. Δημητριάδου με τίτλο *Συμβουλαί και Οδηγίαι περί διευθύνσεως σχολείων και νηπιαγωγείων*, (εκδίδονται επιμελεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας δαπάνη δε του κληροδοτήματος Γεωργίου Λ. Μελά· Αθήναι: εκ του τυπογραφείου Χ. Ν. Φιλαδελφέως, 1871), 50-51. Η χρήση της ονομασίας *νηπιαγωγείο* έγινε προς τιμή του Πλάτωνα, στο ίδιο, 53.
[38] Kagiadaki, *L' école maternalle Grecque,* 51.
[39] Ως το 1880, στο ίδιο, 57.

Κωνσταντινούπολης, και διακρίθηκε γι' αυτό το νηπιαγωγείο των Αρχιγενείων,[40] όπως και το νηπιαγωγείο του Ανώτερου Σχολείου Θηλέων Θεσσαλονίκης, όταν προσλήφθηκε η Ι. Δημητριάδου (1873),[41] δύο εμβληματικά στο εξής νηπιαγωγεία της ελληνορθόδοξης κοινότητας στην Οθωμανική αυτοκρατορία· όπου η συγκεκριμένη μέθοδος, λόγω ακριβώς των προσαρμογών για τη διδασκαλία στοιχείων εθνικής συνείδησης και ταυτότητας, βρήκε πρόσφορο έδαφος.[42]

Η ύπαρξη ξεχωριστού Ορφανοτροφείου-Οικοτροφείου επέτρεψε στους ιδρυτές να μετατρέψουν «το τέως ορφανοτροφείον [το εντός του παρθεναγωγείου] εις διδασκαλείον»[43] και «αντί να λαμβάνωνται εκ των δρόμων παντόρφανα και αγνώστου προελεύσεως κοράσια ήρξαντο να λαμβάνωσι πτωχά έστω και ορφανά κοράσια εκ διαφόρων κοινοτήτων τη συστάσει του κατά τόπου αρχιερέως και αντί να τρέφωσι μόνον το σώμα, να τρέφωσι και την ψυχήν δια καταλλήλου διδασκαλίας υπό τον όρον ίνα μετά την αποπεράτωσιν των σπουδών αυτών εν τω Αρχιγενείω διδασκαλείω διδάσκωσιν επί τέσσαρα έτη εις τας πατρίδας των όπου οι κάτοικοι υπεχρεούντο να συνιστώσι Νηπιαγωγείον και Παρθεναγωγείον όπως ούτω διαδίδωνται ταχύτερον τα γράμματα εις το ημέτερον γένος».[44] Αξίζει να αναφερθεί ότι ο Θρακικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος, ο οποίος ιδρύθηκε, μεταξύ άλλων, από τον Σαράντη και την Ελένη Αρχιγένους, αλλά και διευθυνόταν από τον Σαράντη Αρχιγένη,[45] πρωταρχικό μέλημα είχε θέσει την προώθηση του θεσμού του διδασκαλείου, προκειμένου να θεραπευθεί το «άτακτον και ανομοιόμορφον της διδασκαλίας και των μαθημάτων», που χαρακτήριζε τα σχολεία (όχι μόνο της Θράκης).[46] Στόχος, όπως φανερώνει και η σύνδεση του διδασκαλείου με τις κοινότητες, από τις οποίες προέρχονταν και στις οποίες έπρεπε να επιστρέψουν οι υπότροφες τους για να διδάξουν, ήταν να βελτιωθεί η διάδοση της γνώσης, μετά τις εξελίξεις στο βουλγαρικό ζήτημα, την ίδρυση δηλαδή της Βουλγαρικής Εξαρχίας και τη γέννηση του μακεδονικού και θρακικού ζητήματος,[47] στις οποίες συμμετείχε και ο Σαράντης Αρχιγένης ως μέλος της ηγεσίας της ελληνορθόδοξης κοινότητας από το 1866.[48] Ως συνέπεια των αλλαγών, η εκπαίδευση στο Αρχιγένειο Παρθεναγωγείο

[40] Ι. Δ. Αριστοκλής, *Κήπος παιδικός: νηπιαγωγική* (Εν Κωνσταντινουπόλει: τύποις Βουτυρά, 1876), 23.
[41] Kagiadaki, *L' école maternalle Grecque*, 53.
[42] Κ. Δαλακούρα, «Μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Η εκπαιδευτική θεωρία της Σαπφούς Λεοντιάδος (1830-1900)», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης* 11 (στο τυπογραφείο).
[43] «[Μ]ετά το έτος 1868-69», Φ. Κ. Σ. Αρχιγένης, «Διατριβαί», *Νεολόγος* 6959/14.10.1892.
[44] Φ. Σ. Αρχιγένης, «Διατριβαί», *Νεολόγος* 6946/29.9.1892. Αναφορά στη διατροφή και εκπαίδευση απόρων κοριτσιών από κοινότητες στις οποίες δεν υπήρχε παρθεναγωγείο έκανε και το σιγίλιο του 1879, από το οποίο όμως σώζονται μόνο σπαράγματα, όπως το επόμενο που υπογράφει με διαφορετικό τρόπο το ίδιο πρόσωπο: Φ. Κ. Σ. Αρχιγένης, «Διατριβαί», *Νεολόγος* 6959/14.10.1892: «ως σαφώς ορίζεται εις το Σιγίλλιον του 1879 ως ακολούθως· 'χωρίς δε και αίθουσα ετέρα, ως ενδιαίτημα των μαθητριών των εφιεμένων εκπαιδευθήναι εν τω Αρχιγενείω παρθεναγωγείω και των αναλόγως των πόρων του παρθεναγωγείου και ιδίοις αυτών αναλώμασιν εκπαιδευομένων πτωχών και απόρων κορασίων των παραλαμβανομένων εκ των πέριξ και απωτέρω χωρίων όπου ουχ υπάρχουσι παρθεναγωγεία'».
[45] *Επετηρίς Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 1 (1872-73), 5-7.
[46] Κατά το παράδειγμα των γαλλικών école normale de filles, «Έκθεσις της Εκπαιδευτικής Επιτροπής» (1872-73), 85.
[47] Ματάλας, *Έθνος και Ορθοδοξία,* 243-247.
[48] Β. Δ. Καλλίφρονος, *Εκκλησιαστικά ή Εκκλησιαστικόν Δελτίον,* τ. 1 (εν Κωνσταντινουπόλει: τύποις Ανατολικού Αστέρος, 1868), 8 και *Ανατολικός Αστήρ* 438/4)6.2.1866.

διαμορφώθηκε σε τέσσερα τμήματα: νηπιακό, αλληλοδιδακτικό, ελληνικό[49] και διδασκαλείο, χωρίς το τελευταίο να αναφέρεται από το συντάκτη της έκθεσης (Αλέξανδρο Ζωηρό), που όμως προειδοποιεί ότι μερικές πληροφορίες «αρχαιότεροι ούσαι ου ποιούνται μνείαν βελτιώσεων επενεχθεισών εις τινα των σχολείων» και διευκρινίζει ότι η συγκεκριμένη αφορούσε «τα εν Επιβάταις σχολεία».[50]

Τα διαθέσιμα στοιχεία για το σχολικό έτος 1872-1873 επιτρέπουν το σχηματισμό συνολικής εικόνας για την εκπαίδευση των αγοριών και των κοριτσιών. Στο κοινοτικό σχολείο, που λειτουργούσε υπό την ευθύνη τριμελούς εφορίας,[51] εκατόν πενήντα μαθητές φοιτούσαν στο αλληλοδιδακτικό, οι περισσότεροι στο κατώτερο ομώνυμο τμήμα, όπου με δύο δασκάλους και ένα παιδονόμο, μάθαιναν στοιχειώδεις γνώσεις· οι υπόλοιποι φοιτούσαν στο ανώτερο συνδιδακτικό, εκείνοι που έπρεπε να μάθουν γραμματική για να συνεχίσουν στο ελληνικό.[52] Οι εικοσιπέντε μαθητές του ελληνικού φοιτούσαν επίσης σε δύο τμήματα: στο κατώτερο για να διδαχθούν τεχνολογία, αριθμητική, έλληνες συγγραφείς, γεωγραφία, ιερά και ελληνική ιστορία, και γαλλικά· στο ανώτερο: όλα τα προηγούμενα μαθήματα, αλλά, αντί ιεράς ιστορίας, ιερά κατήχηση και επιπλέον μυθολογία και τουρκικά.[53]

Στις γυμνασιακές τάξεις του Ελένειου υπήρχαν εξήντα δύο μαθητές, οι σαράντα «εκ των Επιβατών και των γειτόνων χωρίων καθεκάστην προσερχόμενοι», οι υπόλοιποι ήταν οικότροφοι, «ων οκτώ υπό της ιδρυτρίας διατρεφόμενοι». Οι υπότροφοι έπρεπε να πληρώνουν τριάντα πέντε οθωμανικές λίρες ετησίως, αλλά, σύμφωνα με μια διάταξη της ιδρύτριας, ίσχυε «χάρις 10 κατ' έτος λιρών», αν ένας από τους γονείς τους ήταν γιατρός ή δάσκαλος γιατί «ως εργαζομένοις […] καθ' όλον αυτών τον βίον υπέρ του κοινού όπερ ουδεμίαν υπέρ αυτών ως ανταλλαγήν πρόνοιαν λαμβάνει». Τα μαθήματα δίδασκαν τρεις διδάσκοντες και ο διευθυντής.[54]

Στο παρθεναγωγείο φοιτούσαν συνολικά εκατόν σαράντα μαθήτριες, άλλες στο νηπιαγωγείο με νηπιαγωγούς τη Χρυσή Παπάζογλου και τη Χαρίκλεια Αργυριάδου και άλλες στο αλληλοδιδακτικό τμήμα με *αρχιδιδασκάλισσες αλληλοδιδάκτριες*, όπως χαρακτηρίστηκαν, δύο απόφοιτες των Αρχιγενείων. Συγκεκριμένα η Φανή Χατζόγλου δίδαξε μαζί με την Μαριωρίτσα Χατζηθεοφίλου ως το γάμο της δεύτερης το 1868 και μόνη ως το δικό της γάμο το 1874, και τότε την διαδέχθηκε άλλη απόφοιτη της σχολής η Ασπασία Ζαφειρίου.[55] Μικρότερος αριθμός μαθητριών

---

[49] «Έκθεσις της Εκπαιδευτικής Επιτροπής» (1872-73), 59.
[50] *Νεολόγος* 1290/28)10.1873.
[51] «Έκθεσις της Εκπαιδευτικής Επιτροπής» (1872-73), 57.
[52] *Πρακτικά Συνεδριάσεων Πατριαρχικής Κεντρικής Εκπαιδευτικής Επιτροπής*, Κώδιξ Α΄. Φεβρουάριος 1873-Ιούλιος 1874, 123-124, Ιστορικό Αρχείο Νεοελληνικής Εκπαίδευσης.
[53] Στο ίδιο.
[54] «Έκθεσις της Εκπαιδευτικής Επιτροπής (1872-73), 59.
[55] Σύμφωνα με το πτυχίο της Φανής Χατζόγλου-Μαύρου, που έφερε ημερομηνία 2 Φεβρουαρίου 1874, όταν δηλαδή αποχώρησε για να παντρευτεί, όπως βεβαιώνει η ίδια («Χρήσιμον δια Αρχιγένεια, της ιδίας δια χειρός της κόρης της Ζωής», 1935, χειρόγραφη μαρτυρία, Αρχείο Ευγενίας Παπαδοπούλου) και Γαϊτάνου-Γιαννιού, «Αρχιγένεια Διδασκαλεία», 365.

φοιτούσε στο *ανώτερο* τμήμα όπου δίδασκαν, εκτός από το διευθυντή[56] και το δάσκαλο των γαλλικών, ο απόφοιτος της Θεολογικής Σχολής της Χάλκης αρχιμανδρίτης Ευσέβιος Γιασεμίδης.[57] Όλες οι μαθήτριες παρακολουθούσαν τα μαθήματα που δίδασκαν δύο διδασκάλισσες των εργόχειρων. Από τα κορίτσια που φοιτούσαν στο παρθεναγωγείο, «τινα ορφανά και ανυποστήρικτα υπό του ιδρυτού αυτού διατρεφόμενα, […] τα πλείστα εξ αυτών των Επιβατών εισίν· ένια δε και εξ άλλων επαρχιών· διότι κατά τας διατάξεις του ιδρυτού γίνονται δεκτά και τα πόρρωθεν προς εκπαίδευσιν προσερχόμενα κοράσια αντί μικράς, δια την τροφήν, αντιμισθίας της διδασκαλίας παρεχομένης δωρεάν».[58] Τη γενική εποπτεία και των δύο σχολών, αρρεναγωγείου και παρθεναγωγείου, είχε η Ελένη Αρχιγένους.

Περί της αρμονίας καταληκτικά, η μη καταβολή διδάκτρων, σε συνδυασμό με την ύπαρξη Ορφανοτροφείου-Οικοτροφείου θηλέων και κοιτώνων εντός του Ελένειου, παρείχε τα σχολεία ανοιχτά στα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων και όλων των περιοχών, αφού μαθητές και μαθήτριες μπορούσαν να φοιτήσουν δωρεάν και να εξασφαλίσουν στέγη με αντίτιμο, ενώ οι άποροι δωρεάν. Στα νήπια και των δύο φύλων δόθηκε η δυνατότητα συμμετοχής σε ένα νέο εκπαιδευτικό θεσμό, το νηπιαγωγείο, στο οποίο ολοκληρωνόταν και η κοινή τους φοίτηση. Η ανέγερση κοινοτικού σχολείου και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να μπορούν οι απόφοιτοί του να ανταποκριθούν στις γυμνασιακές απαιτήσεις του Ελένειου, συνέδεσε τα δύο σχολεία που ακολουθούσαν ως πρότυπο το εκπαιδευτικό σύστημα του ελληνικού κράτους: αλληλοδιδακτικό (κατώτερο αλληλοδιδακτικό και ανώτερο συνδιδακτικό),[59] ελληνικό (κατώτερο και ανώτερο) και γυμνάσιο (τετραετές).[60] Στο Αρχιγένειο Παρθεναγωγείο, η συνύπαρξη όλων των σχολικών βαθμίδων (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια), όλων των κατευθύνσεων (γενική, επαγγελματική / διδασκαλική / νηπιαγωγική, τεχνική / χειροτεχνίες), επιμέρους εξειδικεύσεων (γαλλική γλώσσα, εκκλησιαστική μουσική) και επιπλέον μαθημάτων παιδαγωγικής (ψυχολογία) και διδακτικής (υποχρεωτικό έτος δωρεάν διδασκαλίας),[61] ανήγε το σχολείο στην κατηγορία των ανώτερων παρθεναγωγείων, καινοτομία των

[56] Αντί της διευθύντριας που αναφέρει η «Έκθεσις της Εκπαιδευτικής Επιτροπής» (1872-73), 59, γιατί η Ε. Αρχιγένους δεν δίδασκε, όπως τουλάχιστον γνωρίζουμε ως τώρα.

[57] Στο ίδιο, 58-59· Δράκος, *Τα Θρακικά,* 132-133· Γαϊτάνου-Γιαννιού, «Αρχιγένεια Διδασκαλεία», 365.

[58] «Έκθεσις της Εκπαιδευτικής Επιτροπής» (1872-73), 57-58.

[59] Διάρθρωση όμοια με του ελληνικού κράτους. Ο συνδυασμός αλληλιδακτικής και συνδιδακτικής μεθόδου εφαρμόζεται από το 1836, ενώ αναφορά σε ιδιαίτερο χώρο διδασκαλίας του ανώτερου ή συνδιδακτικού τμήματος έγινε στις επανεκδόσεις του 1850 και 1860 του αναθεωρημένου *Οδηγού της αλληλοδιδακτικής μεθόδου υπό Σαραζίνου*, που έγραψε ο Ι. Π. Κοκκώνης (Αίγινα, 1830), βλ. Ε. Καλαφάτη, *Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 1821-1929. Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό* (Αθήνα: ΓΓΝΓ/ ΙΑΕΝ, 1988), 131-137.

[60] Στο ελληνικό κράτος το ελληνικό ήταν τριετές, Δ. Αντωνίου, *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*, τ. 1 (Αθήνα: ΓΓΝΓ/ΙΑΕΝ, 1987), 173-183.

[61] Οι νηπιαγωγοί στο νηπιαγωγείο, οι δόκιμες διδασκάλισσες στις κατώτερες τάξεις παρθεναγωγείου, Ταμβακίδης, «Εκπομπή Δ΄», 16· Κ. Ξηραδάκη, *Από τα Αρχεία του Ελεγκτικού Συνεδρίου. Παρθεναγωγεία και Δασκάλες του υπόδουλου ελληνισμού, τ. Α΄* (Αθήνα, 1972), 81.

ιδιοσυντήρητων σχολείων,[62] με δεκαετή διάρκεια σπουδών, αν συμπεριληφθεί και το υποχρεωτικό έτος της δωρεάν διδασκαλίας των αποφοίτων.[63]

> *Μαθήματα τελειοφοίτων Αρχιγένειου Παρθεναγωγείου:*
> ελληνικά [Θουκυδίδη και Όμηρο διδάχτηκαν το 1873],[64] εκκλησιαστική ιστορία, ηθική, αριθμητική, γενική ιστορία, γεωγραφία, φυσική, μυθολογία, ψυχολογία, γαλλικά, εργόχειρα[65] και εκκλησιαστική μουσική.[66]
> *Μαθήματα τελειοφοίτων Ελένειου:*
> ελληνικά, λατινικά, μαθηματικά, ιστορία, ιερά κατήχηση, γαλλικά, φιλοσοφικά μαθήματα: φυσική, ψυχολογία, λογική,[67] τουρκικά[68] και εκκλησιαστική μουσική.[69]

Εκτός από τη σχολική δομή, έκδηλη διαφορά παρουσιάζει το πρόγραμμα μαθημάτων των σχολών σε εκείνα τα μαθήματα που υποδηλώνουν τις προοπτικές που διαγράφονται για τους μαθητές και τις μαθήτριες μετά την αποφοίτησή τους. Το κοινό πρόγραμμα του Ελένειου με τα ελληνικά σχολεία -γι' αυτό και η διδασκαλία της λατινικής- αλλά και η διδασκαλία της τουρκικής άνοιγαν προοπτικές στους απόφοιτους για περαιτέρω σπουδές στο ελληνικό κράτος ή την Οθωμανική αυτοκρατορία. Στην Οθωμανική αυτοκρατορία μάλιστα είχαν διευρυνθεί οι προοπτικές μετά το εκπαιδευτικό διάταγμα του 1869, που προοριζόταν και για τις μη μουσουλμανικές εθνοθρησκευτικές κοινότητες και αφορούσε τη φοίτηση όχι μόνο στα δευτεροβάθμια σχολεία και το Αυτοκρατορικό Λύκειο Γαλατασαράι, αλλά και τη Σχολή Δημοσίων Υπαλλήλων, την Ιατρική Σχολή και το Πανεπιστήμιο, με κύριο στόχο να αποκτήσουν οι σπουδαστές τις νέες αξίες του οθωμανισμού που θα τις έφερναν πιο κοντά.[70] Ωστόσο από την ασαφή νομική έννοια της οθωμανικότητας έλειπαν τα στοιχεία της συναισθηματικής και πολιτιστικής αφοσίωσης, που ενυπήρχαν στην ευρωπαϊκή έννοια του έθνους και θα επέτρεπαν τη διάδοσή της στα μεσαία και κατώτερα στρώματα των εθνοθρησκευτικών κοινοτήτων, τα οποία όμως

---

[62] Κ. Δαλακούρα, *Η εκπαίδευση των γυναικών στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής αυτοκρατορίας (19ος αι-1922). Κοινωνικοποίηση στα πρότυπα της πατριαρχίας και του εθνικισμού* (Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 2004), 85-86.

[63] «Τα Αρχιγένεια και κατά τας δυσχερεστέρας του βίου αυτών ημέρας δεν είχον ποτε εν[ν]εατάξιον την εν αυτοίς φοίτησιν των τροφίμων των», υποστήριξε στην επιστολή διαμαρτυρίας του προς το βουλευτή Έβρου Φ. Μανουηλίδη ο Α. Ταμβακίδης, θεωρώντας «τερατώδες» το ενδεχόμενο της υποβάθμισης των αρχιγενίδων (Επιστολή προς Φ. Μανουηλίδη, Αλεξανδρούπολις 24.4.1930, Αρχείο Άννας Ταμβακίδου-Αργυροπούλου).

[64] Α. Π., «Τα εν Επιβάταις Αρχιγένεια», *Ανατολικός Αστήρ* 1092/13)25.6.1873.

[65] Σύμφωνα με το πτυχίο της Φανής Χατζόγλου-Μαύρου («Χρήσιμον δια Αρχιγένεια»).

[66] Ζ. Κ. Σακκίδου, *Σαράντης Αρχιγένης ο Εθνικός Ευεργέτης και Οσία Παρασκευή Πολιούχος Επιβατών* (Αθήναι: τύποις Ι. Βάρτσου, δαπάναις Κυριών Αδελφών, 1938), 17 και Α. Π., «Τα εν Επιβάταις Αρχιγένεια».

[67] Σύμφωνα με το πρόγραμμα του 1867, Αντωνίου, *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης*, 180-183.

[68] «Έκθεσις της Εκπαιδευτικής Επιτροπής» (1872-73), 59.

[69] Σακκίδου, *Σαράντης Αρχιγένης*, 17 και Α. Π., «Τα εν Επιβάταις Αρχιγένεια».

[70] A. Kazamias, "The Education of the Greeks in the Ottoman Empire, 1856-1923: A Case Study of 'Controlled Toleration'", *Schooling, Educational Police and Ethnic Identity. Comparative Studies and on Governments and non-Dominant Ethnic Groups in Europe, 1850-1940*, vol. I, J. Tomiak in collaboration with K. Eriksen, A. Kazamias and R. Okey, European Science Foundation (Dartmouth: New York University Press, 1991), 349-350· K. H. Karpat, "The Transformation of the Ottoman State, 1789-1908", *International Journal of Middle East Studies*, 3/3 (1972): 256, 275-276.

ήδη είχαν ενστερνιστεί την ευρωπαϊκή[71] και καλλιεργούσαν τα δικά τους εθνοθρησκευτικά χαρακτηριστικά. Ως αποτέλεσμα, που συνάγεται εκ των υστέρων, όσοι απόφοιτοι του Ελένειου δεν ακολουθούσαν το διδασκαλικό ή ιερατικό επάγγελμα επέλεγαν να σπουδάσουν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, συνήθως την ιατρική,[72] όπως νωρίτερα ο διευθυντής των Αρχιγενείων Φώτιος Κωνσταντινίδης[73] και, από το 1869, θετός γιος των ιδρυτών Φώτιος Κ. [Κωνσταντινίδης] Σ. Αρχιγένης.[74]

Τα κορίτσια διδάσκονται παρόμοια μαθήματα, αν εξαιρεθεί η διδασκαλία των λατινικών και της τουρκικής. Επιπλέον η διδασκαλία των εργόχειρων σε όλες τις σχολικές τάξεις, εκτός από τις πρακτικές γνώσεις, υπαινίσσεται τον οικιακό χώρο, όπου έπρεπε να επιστρέψουν μετά το γάμο τους, ακόμη και εκείνα τα κορίτσια που είχαν ασκήσει το επάγγελμα της δασκάλας, όπως έπραξαν οι αρχιγενίδες και όπως συνέβαινε και στις ευρωπαϊκές χώρες,[75] ως συνέπεια της πανίσχυρης *ιδεολογίας της οικιακότητας*. Στον πολιτικό αποκλεισμό των γυναικών, αντέτασσε την *ηθική πολιτική*, με τη μητέρα στο επίκεντρο ενός κύκλου επιρροής, και επέτρεπε όση μόρφωση χρειαζόταν για να επιτελέσουν οι γυναίκες επαρκώς το ρόλο τους στον οίκο με τη στενή ή τη διευρυμένη έννοιά του (στήριξη αδυνάτων).[76]

Επομένως αρμονία, όπως την εννόησε το ζεύγος των ιδρυτών στο πλαίσιο της εποχής του, σήμαινε να παρέχουν εκπαιδευτική ευκαιρία και στα αγόρια ανάλογη με εκείνη των κοριτσιών. Γιατί η αρμονία ως ισότιμη εκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών απαιτούσε αλλαγή του νομικού και πολιτικού πλαισίου που θα επέτρεπε στα κορίτσια την ίδια με τα αγόρια κινητικότητα, ενδεχόμενο προς αποφυγήν του οποίου είχε αρχίσει να χύνεται το περισσότερο μελάνι σε Δύση και Ανατολή.

---

[71] K. H. Karpat, "The social and political foundations of nationalism in South East Europe after 1878: a reinterpretation", *Studies on Ottoman Social and Political History, Selected Essays and Articles*, ed. K. Karpat (Leiden: Brill, 2002), 360.

[72] Δράκος, *Τα Θρακικά,* 35-37 και Σταμούλης, «Επιβάται/Επίβατα». Για τις παράλληλες εκπαιδευτικές δομές των γυμνασίων του ελληνικού κράτους και του έξω ελληνισμού, όπως προκύπτει από τους κανονισμούς του Πατριαρχείου και τις εκπαιδευτικές νομοθετικές ρυθμίσεις του ελληνικού κράτους, βλ. και Ζιώγου-Καραστεργίου, *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο,* 28.

[73] Φ. Κ. Σ. Αρχιγένης, «Διατριβαί», *Νεολόγος* 6959/14.10.1892.

[74] «Λόγος εκφωνηθείς παρά του αοιδίμου Σαράντη Αρχιγένους, κατά την περίστασιν της του θεμελίου λίθου καταθέσεως της αιθούσης του ορφανοτροφείου», 1869, Αρχείο Σωφρονίου Μητροπολίτη Ελευθερούπολης, ΓΑΚ Αρχεία Νομού Καβάλας.

[75] K. Offen, "Contextualizing the Theory and Practice of Feminism in Nineteenth-Century Europe (1789-1914)", *Becoming Visible. Women in European History*, ed. R. Bridenthal, S. Mosher Stuard, M. E. Wiesner, 3rd ed. (Boston-New York: Houghton Mifflin Company, 1998), 344.

[76] T. Laqueur, *Κατασκευάζοντας το φύλο. Σώμα και κοινωνικό φύλο από τους αρχαίους Έλληνες έως τον Φρόιντ,* μτφρ. Π. Μαρκέτου (Αθήνα: Πολύτροπον, 2003), 275-276. Για τη διευρυμένη έννοια του όρου βλ. και Χ. Εξερτζόγλου, «Η συγκρότηση του δημόσιου χώρου στην Κωνσταντινούπολη του 19ου αιώνα», *Ο έξω-Ελληνισμός. Κωνσταντινούπολη και Σμύρνη 1800-1922. Πνευματικός και Κοινωνικός βίος,* Επιστημονικό Συμπόσιο 30-31.10.1998 (Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 2000), 20.

ΠΗΓΕΣ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανατολικός Αστήρ 331/22) 3.2.1866 / 438/4)6.2.1866 / 608/28.9)10.10.1868 / 822/28.10)9.11.1870 / 1092/13)25.6.1873/ 1217/25.6.1873 / 1290/28)10.1873

Εκκλησιαστική Αλήθεια 8 (1887-88): 48-49.

Νεολόγος 319/1.2.1868 / 6946/29.9.1892/ 6947/30.9.1892 / 6958/13.10.1892 6959/14.10.1892

Επετηρίς Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου 1 (1872-73): 5-7, 51-86 2 (1873-74): 90-119

Ακαδημία Αθηνών, Αρχείο Αναστασίου Κ. Π. Σταμούλη, Θρακικά, Φακ. 114.

ΓΑΚ ΚΥ [Γενικά Αρχεία του Κράτους Κεντρική Υπηρεσία]
K99 Κώδιξ Επιβατών Σηλυβρίας

ΓΑΚ Αρχεία Ν. Καβάλας, Αρχείο Μητροπολίτου Ελευθερούπολης Σωφρονίου.

Ιστορία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, 5, http://archive. arsakeio.gr/allhistory.pdf (22.2.2013).

Περί μεταβιβάσεως της επί των Αρχιγενείων κυριότητος εις το Ελληνικόν Δημόσιον, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, http://eled.duth.gr/department/history/archigeneio.shtml (28.12.2013).

Πρακτικά της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας του έτους 1872 (Αθήνησι: τύποις Χ. Ν. Φιλαδελφέως, 1873).

Πρακτικά Συνεδριάσεων Πατριαρχικής Κεντρικής Εκπαιδευτικής Επιτροπής, Κώδιξ Α΄. Φεβρουάριος 1873-Ιούλιος 1874 (ΙΑΝΕ).

Συμβουλαί και Οδηγίαι περί διευθύνσεως σχολείων και νηπιαγωγείων (εκδίδονται επιμελεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας δαπάνη δε του κληροδοτήματος Γεωργίου Λ. Μελά· Αθήναι: εκ του τυπογραφείου Χ. Ν. Φιλαδελφέως, 1871).

Προσωπικά Αρχεία
Άννας Ταμβακίδου-Αργυροπούλου (Θεσσαλονίκη)
Ευγενίας Παπαδοπούλου (Νέοι Επιβάτες Θεσσαλονίκης)

Ανατολίτου, *Ανατολή και Δύσις* (εν Αθήναις: τύποις Δημ. Σηλυβριώτου, 1867).

Αντωνίου Δ., *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*, τ. 1 (Αθήνα: ΓΓΝΓ/ΙΑΕΝ, 1987).

Αριστοκλής Ι. Δ., *Κήπος παιδικός: νηπιαγωγική* (Εν Κωνσταντινουπόλει: τύποις Βουτυρά, 1876).

Γαϊτάνου-Γιαννιού Α., «Αρχιγένεια Διδασκαλεία Θράκης 1857», *Από την Ανατολική Θράκη-Η Σηλύβρια με τα γύρω της χωριά*, Ε. Σταμούλη-Σαραντή (Αθήναι, 1956), 361-369.

Δαλακούρα Κ., Η *εκπαίδευση των γυναικών στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής αυτοκρατορίας (19ος αι-1922). Κοινωνικοποίηση στα πρότυπα της πατριαρχίας και του εθνικισμού* (ΔΔ, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 2004).

Δαλακούρα Κ., «Μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Η εκπαιδευτική θεωρία της Σαπφούς Λεοντιάδος (1830-1900)», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης* 11 (στο τυπογραφείο).

Δράκος Ε. Ι., *Τα Θρακικά, ήτοι διάλεξις περί των Εκκλησιαστικών Επαρχιών Σηλυβρίας, Γάνου και Χώρας, Μετρών και Αθύρων, Μυριοφύτου και Περιστάσεως, Καλλιπόλεως και Μαδύτου* (Αθήνησι, 1892).

Εξερτζόγλου Χ., *Εθνική Ταυτότητα στην Κωνσταντινούπολη τον 19ο αιώνα. Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως 1861-1912* (Αθήνα: Νεφέλη, 1996).

_______«Η συγκρότηση του δημόσιου χώρου στην Κωνσταντινούπολη του 19ου

αιώνα», *Ο έξω-Ελληνισμός. Κωνσταντινούπολη και Σμύρνη 1800-1922. Πνευματικός και Κοινωνικός βίος*, Επιστημονικό Συμπόσιο 30-31.10.1998 (Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 2000), 15-36.

Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., (έκδ.-επιμ.), *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η Οθωμανική Διοίκηση και η Εκπαίδευση του Γένους. Κείμενα-Πήγες: 1830-1914* (Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1998).

Καλαφάτη Ε., *Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 1821-1929. Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό* (Αθήνα: ΓΓΝΓ/ ΙΑΕΝ, 1988).

Καλλίφρονος Β. Δ., *Εκκλησιαστικά ή Εκκλησιαστικόν Δελτίον*, τ. 1 (εν Κωνσταντινουπόλει: τύποις Ανατολικού Αστέρος, 1868).

Ματάλας Π., *Έθνος και Ορθοδοξία, Έθνος και Ορθοδοξία. Οι περιπέτειες μιας σχέσης. Από το «Ελλαδικό» στο Βουλγαρικό Σχίσμα* (Ηράκλειο: ΠΕΚ, 2003).

Ξηραδάκη Κ., *Από τα Αρχεία του Ελεγκτικού Συνεδρίου. Παρθεναγωγεία και Δασκάλες του υπόδουλου ελληνισμού*, τ. Α΄ (Αθήνα, 1972).

Σακκίδου Ζ. Κ., *Σαράντης Αρχιγένης ο Εθνικός Ευεργέτης και Οσία Παρασκευή Πολιούχος Επιβατών* (Αθήναι: τύποις Ι. Βάρτσου, δαπάναις Κυριών Αδελφών, 1938).

Σκοπετέα Έ., *Το «Πρότυπο Βασίλειο» και η Μεγάλη Ιδέα. Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα* (Αθήνα: Πολύτυπο, 1988).

Χατζηιωσήφ Χ. Χ., Συνασός. Ιστορία ενός τόπου χωρίς ιστορία (Ηράκλειο: ΠΕΚ, 2005).

Chassiotis, G., *L' Instruction publique chez les Grecs depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu'u nos jours* (Paris: E. Leroux, 1881).

Clark L. L., "Pape-Carpantier, Marie (1815-78)", <http://www.ohio.edu/chastain/ip/papecarp.htm> (12.5.2013).

Kagiadaki A., L' école maternalle Grecque et les théories pédagogiques Européennes 1830-1936 (Rouen, Thése de doctorat: Université de Rouen, 2009).

Kazamias A., "The Education of the Greeks in the Ottoman Empire, 1856-1923: A Case Study of 'Controlled Toleration'", *Schooling, Educational Police and Ethnic Identity. Comparative Studies and on Governments and non-Dominant Ethnic Groups in Europe, 1850-1940*, vol. I, J. Tomiak in collaboration with K. Eriksen, A. Kazamias and R. Okey, European Science Foundation (Dartmouth: New York University Press, 1991), 343-366.

Karpat K. H., "The Transformation of the Ottoman State, 1789-1908", *International Journal of Middle East Studies*, 3/3 (1972): 243-281.

______"The social and political foundations of nationalism in South East Europe after 1878: a reinterpretation", Studies on Ottoman Social and Political History, Selected Essays and Articles, ed. K. Karpat (Leiden: Brill, 2002), 352-384.

Kitroeff A., "Greek Nationhood and Modernity in the 19th century", *Balkan Studies 40/1* (1999): 21-40.

Laqueur T. *Κατασκευάζοντας το φύλο. Σώμα και κοινωνικό φύλο από τους αρχαίους Έλληνες έως τον Φρόιντ,* μτφρ. Π. Μαρκέτου (Αθήνα: Πολύτροπον, 2003)

Offen K., "Contextualizing the Theory and Practice of Feminism in Nineteenth-Century Europe (1789-1914)", *Becoming Visible. Women in European History*, ed. R. Bridenthal, S. Mosher Stuard, M. E. Wiesner, 3rd ed. (Boston-New York: Houghton Mifflin Company, 1998), 327-355.

Η «*ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ*» ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «*ΜΕΛΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΟΙΗΣΗ*» ΟΠΩΣ ΕΦΑΡΜΟΣΤΗΚΕ ΣΤΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ «*Π. & Α. ΚΥΡΙΑΚΟΥ*» ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΤΟΣ 2013-2014

Μαίρη Κουδούνα, Dr, M.Ed, Κοινωνιολόγος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εισήγησης αυτής είναι να παρουσιάσουμε και να αναδείξουμε τα αποτελέσματα από το Ερευνητικό Πρόγραμμα «*Μελοποιημένη Ποίηση*» όπως εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το Διδακτικό Έτος 2013-2014 στα παιδιά που νοσηλεύονται στο Νοσοκομείο Παίδων «*Π. & Α. Κυριακού*». Το πρόγραμμα φιλοδοξεί να δείξει στους μαθητές τα μονοπάτια της μελοποιημένης ποίησης, όπως προσπαθούν να το κάνουν οι ποιήτριες Σαπφώ, Κόριννα και Ήριννα, όταν ο υποψιασμένος επισκέπτης παρατηρεί στη ζωοφόρο του Πανεπιστημίου Αθηνών, την τέχνη να αποτυπώνει την Ιστορία. Μέσα από το πρόγραμμα οι μαθητές του νοσοκομειακού σχολείου Παίδων «*Π. & Α. Κυριακού*», στο βαθμό που κατάφεραν να συμμετάσχουν λόγω της υγείας τους, συνειδητοποίησαν ότι η μουσική μας, η Τέχνη μας με όλες τις εκφάνσεις της και ο Πολιτισμός μας, είναι η βάση του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού. Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα απέδειξε ότι καλύπτει στόχους Εκπαιδευτικών Πολιτικών, Κοινωνικών Πολιτικών και Πολιτισμικών Πολιτικών, ακόμη έκανε την αρχή σε Νοσοκομειακό Σχολείο Εφαρμογής καινοτομιών και μικρών μεταρρυθμίσεων.

Zusammenfassung

Ziel dieses Berichtes ist es, die Ergebnisse des Forschungsprogramms „*Vertonte Dichtung*“, wie es zum ersten Mal im Schuljahr 2013-2014 bei Kindern, die im Kinderkrankenhaus „*P. & A. Kyriakou*“ in Behandlung sind, angewandt wurde, zu präsentieren und zu zeigen. Das Programm ist bestrebt, den Schülern die Pfade der vertonten Dichtung zu zeigen, wie es die Dichterinnen Sappho, Korinna und Irinna versuchen zu tun, wenn der interessierte Besucher auf dem Fries der Athener Universität beobachtet, wie die Kunst die Geschichte abbildet. Durch das Programm wurden sich die Schüler der Krankenhausschule „*P. & A. Kyriakou*“, in dem Umfang in dem sie aufgrund ihres Gesundheitszustandes teilnehmen konnten, der Tatsache bewusst, dass unsere Musik, unsere Kunst in allen ihren Manifestationen und unsere Kultur die Basis der Europäischen Kultur sind. Das konkrete Programm hat bewiesen, dass es bildungspolitische, sozialpolitische und kulturpolitische Ziele erfüllt und es hat den Anfang von Innovationen und kleinen Reformen in einer Krankenhausschule gemacht.

Το Δημοτικό Σχολείο του Νοσοκομείου Παίδων «*Π. & Α. Κυριακού*», ιδρύθηκε ως σχολείο Γενικής Παιδείας με το Π.Δ 289/1990, (Ίδρυση και Προαγωγή Δημοτικών Σχολείων Φ.Ε.Κ 114, Τεύχος Α΄/31 Αυγούστου 1990), ως Διθέσιο αρχικά και Εξαθέσιο αργότερα και έτσι παραμένει έως σήμερα, μετά από εισήγηση και αίτημα της Νεφρολογικής Κλινικής του συγκεκριμένου Νοσοκομείου. Είχε προηγηθεί ως «*ιδέα – ανάγκη – πραγματοποίηση*», εισήγηση του Ομότιμου σήμερα Καθηγητή της

Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Τσιάντη, η ίδρυση του Πρώτου Νοσοκομειακού Σχολείου Γενικής Παιδείας στο Νοσοκομείο Παίδων «*Αγία Σοφία*» το 1988. (Π.Δ 408/1988, Φ.Ε.Κ 189, Τεύχος Α΄/29 Αυγούστου 1988). Η αναγκαιότητα που στηρίχθηκαν οι εισηγήσεις, προέκυψε από την υπογραφή της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Convention on the Rights of the Child), που υπογράφτηκε από τη Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε το 1989 και τέθηκε σε ισχύ στις 2 Σεπτεμβρίου του 1990. Μέχρι και το έτος 2011 (Δασκαλάκης, 2011: 20-45), η Σύμβαση είχε επικυρωθεί από 191 χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, η οποία επικύρωσε τη Σύμβαση με το Ν. 2101/1992, «*Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού*» (Φ.Ε.Κ 192, Τεύχος Α΄/2 Δεκεμβρίου 1992). Σύμφωνα με έγγραφο (Αριθ. 2155/10-11-1989) του τότε Σχολικού Συμβούλου μεταξύ των άλλων αναφέρεται ότι σκοπός ίδρυσης του σχολείου, «*είναι η σχολική βοήθεια μαθητών Δημοτικού Σχολείου, που εξαιτίας της ασθένειάς τους διέκοψαν προσωρινά τη φοίτησή τους στο σχολείο τους...*». Για το έτος 2013-2014 το Σχολείο είναι οργανωμένο σε Τμήματα Ευθύνης, τα οποία αντιστοιχούν σε κλινικές του Νοσοκομείου. Οι υπάρχουσες κλινικές που προσπαθούμε να καλύψουμε σαν σχολείο είναι δύο Ορθοπεδικές, δύο Πανεπιστημιακές Παιδιατρικές, δύο Κρατικές Παιδιατρικές, οι Χειρουργικές, η Μονάδα Τεχνητού Νεφρού, η Κλινική ΩΡΛ, η Οφθαλμιατρική, το Ογκολογικό και το Τμήμα Θέσεων, όπως ονομάζεται από παλαιότερες εποχές και σήμερα χρησιμοποιείται ως προέκταση των χειρουργικών κλινικών. Κάθε Τμήμα έχει έναν Εκπαιδευτικό υπεύθυνο ο οποίος επικοινωνεί με τον Δ/ντή της Κλινικής / Τμήματος, την Προϊσταμένη, τους Ψυχολόγους, τους Γονείς, τους Φοιτητές κ.λπ. Τα μαθήματα γίνονται ατομικά στα κρεβάτια των παιδιών, στους Νοσοκομειακούς Θαλάμους. Αυτό συνιστά σοβαρή ιδιαιτερότητα ως προς τα διδακτικά εργαλεία και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού. Η διαχείριση είναι δύσκολη, τόσο γιατί έχουμε να κάνουμε με Έλληνες και Μετανάστες Ανηλίκους, που ενδεχομένως εκτός των προβλημάτων υγείας, βιώνουν και την κοινωνική σύγκρουση και τον κοινωνικό αποκλεισμό, όσο και τη δυσκολία πολλές φορές συνεργασίας και συντονισμού όλων των Φορέων Υγείας, Παιδικής Προστασίας, Δικαιοσύνης, Φορέων Δημοσίας Τάξεως ακόμη και εφαρμογής αποφάσεων Διεθνών Οργανισμών.

Οι μεταθέσεις, τοποθετήσεις, αποσπάσεις των Εκπαιδευτικών γίνονται μέσα από το Νομικό Πλαίσιο που ισχύει για όλους τους εκπαιδευτικούς αφού λαμβάνεται υπόψη η συγκατάθεση και η εθελοντική προσφορά τους λόγω ιδιομορφίας των συνθηκών, δεδομένου ότι κανένα Πανεπιστημιακό Παιδαγωγικό Τμήμα δεν έχει εντάξει θεματικές και έρευνα στο Πρόγραμμά του για Νοσοκομειακό Σχολείο, αξιοποιώντας εμπειρία και επιστήμη χωρών που έχουν παράδοση όπως οι Γερμανόφωνες χώρες. Βοηθώντας η θεά Τύχη των Αρχαίων Ελλήνων, έχουμε για το Ακαδ. Έτος 2013-2014 αποσπαστεί, Διδάκτορες Εκπαιδευτικοί που μπορούμε να δημιουργήσουμε καινούρια γνώση.

Επιπλέον δεν υπάρχει σταθερότητα προγράμματος, θέτουμε πάντα στόχους πραγματοποιήσιμους. Η μεταβλητότητα από παράγοντες όπως η υγεία του παιδιού, ο χρόνος των ιατρικών εξετάσεων, οι επιπτώσεις των θεραπειών, οι επισκέψεις του Ιατρικού και Νοσηλευτικού προσωπικού, του προσωπικού της Κοινωνικής Υπηρεσίας, των Ψυχολόγων, των Εθελοντών, των Φοιτητών που ειδικεύονται, είναι διαρκής. Με όλα αυτά τα προβλήματα για το διδακτικό έτος 2013-2014, προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε για πρώτη φορά ερευνητικό πρόγραμμα με την ονομασία «*Μελοποιημένη Ποίηση για Νοσοκομειακό Σχολείο*», που πραγματοποιείται

στη διάρκεια των διδακτικών ωρών του Ωρολογίου Προγράμματος, στους μαθητές όλων των γνωσιακών επιπέδων που νοσηλεύονται στο συγκεκριμένο νοσοκομείο και σε παιδιά που ενδεχομένως δεν πήγαν ποτέ σχολείο, όπως οι «*ανήλικοι ασυνόδευτοι*», οι «*εισαγγελικές εντολές*» και οι Roma. Αναγνωρίζοντας την παιδαγωγική αξία της μελοποιημένης ποίησης και τον καταλυτικό ρόλο της ως μέσο απόλαυσης, εκτίμησης και αποδοχής της, κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στο νοσοκομειακό σχολείο «*Π. & Α. Κυριακού*», ως εξαιρετικό εργαλείο «*μαθημάτων αισιοδοξίας*» και μαθημάτων «*χαράς και ευτυχίας*», (ας μου επιτραπούν οι όροι, είναι προσωπικοί), μέσα στους νοσοκομειακούς θαλάμους. Το σχολείο ζει και μια άλλη πραγματικότητα σε προγράμματα που θέλει να εφαρμόσει. Οι θεματικές ενότητες υλοποιούνται από διαφορετικές ομάδες μαθητών και όχι σταθερές, γιατί τα παιδιά λόγω των προβλημάτων υγείας/θεραπείας εναλλάσσονται. Για το λόγο αυτό το **πρόγραμμα ονομάστηκε ερευνητικό** και τα κείμενα που επιλέξαμε ικανοποιούν ενδεικτικά τα παρακάτω κριτήρια (Υ.ΠΑΙ.Θ, π.Π.Ι, Σ.Ε.Π.Π.Ε 2000). Έχουν χαρακτήρα ερευνητικής εργασίας. Υπάρχει εμπλοκή του ποιητικού λόγου άμεση ή έμμεση ως γνωστικό αντικείμενο σε αυτά. Συνδέουν τη μελοποιημένη ποίηση με την καθημερινή ζωή. Προωθούν τη διεπιστημονικότητα. Συμβάλλουν στην προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης και της Διεθνούς Διάστασης στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Υποστηρίζουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση και θέματα ταυτότητας/ ετερότητας στο πλαίσιο πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Μυούν το μαθητή στη βίωση της αρμονίας, ταυτόχρονα και στη διδασκαλία ποιητικών κειμένων υψηλής αισθητικής αξίας. Συμμετέχει ο μαθητής στην απόδοση της μελωδίας είτε ως ακροατής με κιθάρα ή άλλο μουσικό όργανο. (Σε δύσκολες περιπτώσεις, χειρουργική κλινική, ογκολογική κλινική, συμμετοχή μόνο ως ακροατές). Αφυπνίζουν το μαθητή στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών. Να σημειωθεί εδώ ότι η έγκριση διδασκαλίας του, δόθηκε από την Κεντρική Υπηρεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ, (Έγγραφο Αριθ. Φ.14/827/175016/Γ1/18-11-2013) και όχι από την Δ/νση Εκπαίδευσης που ανήκει το σχολείο δίνοντάς του με αυτό τον τρόπο το Υπουργείο πανελλαδική εμβέλεια, για κάποιον που θα ήθελε να το εφαρμόσει.
Οι διαστάσεις / όψεις του προγράμματος θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε **Ποιητική διάσταση**, με ταξίδι στην Ελληνική ποίηση από την Αρχαία Ελλάδα έως σήμερα, **Μουσική διάσταση**, με ταξίδι στο χρόνο με επιλεγμένα κείμενα (ποιήματα) που μελοποιήθηκαν από την εποχή της Σαπφούς έως σήμερα. **Διεπιστημονική διάσταση**, εδώ ενδεικτικά αναφέρω ότι μέσα από τη μελοποιημένη ποίηση διδάχθηκε Ιστορία, Γλώσσα, Διαλεκτική, Κοινωνιολογία, Πολιτική αγωγή, Ρητορική, Μουσική, Τέχνη, Θέατρο, Επιχειρηματολογία, Μυθολογία, Ποίηση, Μαθηματικά, Οικουμενική Ορθοδοξία, Θέματα Καθημερινής Επικοινωνίας, ακόμα και στοιχεία Φιλοσοφίας. **Οικονομική διαχρονική διάσταση**, με αναφορά π.χ. σε πνευματική ακμή, όπως ο «*χρυσούς αιών του Περικλέους*» και αναφορά σε παρακμή, όπως η περίοδος της Τουρκικής κυριαρχίας στην Ελλάδα. **Κοινωνικοπολιτισμική διάσταση**, με αναφορά σε ποιητικές ή μουσικές σχολές, επηρεασμό της ποίησης και της μουσικής από πολιτικοκοινωνικές συνθήκες και αντίστροφα (πώς η μελοποιημένη ποίηση επηρεάζει την ιδεολογία και τον ξεσηκωμό και διαμορφώνει πολιτισμικές κουλτούρες). Για παράδειγμα: Ποίηση Ρήγα, Σολωμού, Σεφέρη, μελοποιημένη από μεγάλους μουσικούς, όπως ο Ακαδημαϊκός Μίκης Θεοδωράκης. Μέσα από το πρόγραμμα θέσαμε ενδεικτικούς πραγματοποιήσιμους στόχους, όπως, η ελληνική ποίηση (*Μελοποιημένη Ποίηση*) έχει τις ρίζες της στην Αρχαία Ελλάδα. Οι μεγάλοι Έλληνες ποιητές κατάφεραν να φτάσουν στα αφτιά του κοινού μέσω της μουσικής. Τα

μελοποιημένα ποιήματα αποτελούν τα ωραιότερα τραγούδια που εξέφρασαν τους πόθους, τις χαρές και τις λύπες του λαού μας. Οι μαθητές γενικά μελέτησαν τα διαφορετικά είδη μελοποιημένης ποίησης, και γνώρισαν έννοιες όπως Έπος, Ίαμβος, Ελεγεία, Λυρική Ποίηση, Μοντέρνα Ποίηση κ.ά. Έμαθαν ότι η ποίηση συνδέθηκε με περιόδους ορόσημα της Ιστορίας μας, όπως για παράδειγμα Αρχαία Ελλάδα, Ελληνιστική Περίοδος, Βυζαντινός Πολιτισμός, Μικρασιατική καταστροφή, Αντίσταση και Κατοχή, Εμφύλιος, Δικτατορία…, αλλά και με το Λευκό και το Γαλάζιο της Ελλάδας. Προσπάθησαν να κατανοήσουν ότι η μουσική και γενικά η Τέχνη κάνει πιο ευχάριστη τη ζωή μας, ειδικά στις συνθήκες διδασκαλίας των συγκεκριμένων παιδιών που νοσηλεύονται. Έμαθαν να εξωτερικεύουν «*αισθητικά*» τις εμπειρίες τους με την έκφραση συναισθημάτων και λογικής, όπως γίνεται μέσα από τη μελοποιημένη ποίηση. Τα παιδιά μας φαντάστηκαν και δημιούργησαν εικόνες, «*αναδημιούργησαν*» την σκληρή πραγματικότητα που ζουν στο κρεβάτι του πόνου. Συνειδητοποίησαν τη μουσικότητα της ποίησης, όπως το αναφέρει ο Σεφέρης: «*Η μουσική και τα χρώματα είναι η ίδια η σάρκα των ποιημάτων, είναι ένα σώμα πλασμένο από την προλογική γλώσσα και να τα καταργήσει κανείς σημαίνει να σκοτώσει την τέχνη*». Τα παιδιά μας ανέλαβαν πρωτοβουλίες κάτω από τις ιδιαίτερες συνθήκες που διδάσκονται, ώστε να συνδέσουν ατομικά συναισθήματα με κοινωνικοϊστορικά γεγονότα, έμαθαν να δημιουργούν «*Μια άλλη ύπαρξη μέσα στην ύπαρξή μας – ύπαρξή τους*», όπως λέει ο Ελύτης.

Το υλικό αυτό, στους βασικούς του άξονες, προτάθηκε από την υπογράφουσα, σχετίζεται με την επικοινωνιακή μέθοδο/κειμενοκεντρικό και τις «*Καλές Τέχνες*», κυρίως τη μουσική. «*Η μάθηση για να διευρύνεται και να εμψυχώνει τον άνθρωπο φέροντας χαρά και δύναμη, χρειάζεται να απευθύνεται σε ολόκληρη τη λειτουργία του, στο συναίσθημα, στην εμπειρία, στην κοινωνική διάσταση, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία*» και σε βασικά αξιώματα, όπως σεβασμός της προσωπικότητας του παιδιού που νοσηλεύεται και του πολιτισμού του δεδομένου ότι απευθυνόμαστε σε όλα τα παιδιά που νοσηλεύονται. (Από άλλες χώρες, Roma, εισαγγελικές εντολές, ασυνόδευτους πρόσφυγες κ.ά.). Στις διδακτικές προσεγγίσεις συγκαταλέγονται εδώ η εύρυθμη, λυρική και ζωντανή αφήγηση μιας ιδιαίτερης μουσικής συνεισφοράς από κάθε χώρα στον παγκόσμιο πολιτισμό. Από τους ρυθμούς της Λατινικής Αμερικής (κίνηση «*Αλέγκρο*»), στην «*Κλασσική Μουσική*» παράδοση της Ευρώπης, την «*Οπερατική παράδοση*» της Ιταλίας που δανείστηκε στοιχεία από την Αρχαία Τραγωδία και τη Λυρική Ποίηση και κορωνίδα η πολύπλευρη μουσική και ποιητική προσφορά της Ελλάδας ανά τους αιώνες. Η Ελλάδα και η Κύπρος ένας κόσμος ξεχωριστός που π.χ. την «*Ορφική Ραψωδία*» δεν μπόρεσε να την αντικαταστήσει κανείς. Αναφορά γίνεται στο Ρυθμό «*Σάμπα*» της Βραζιλίας, στα «*Τσιγγάνικα Βιολιά*» της Ουγγαρίας, στον «*Αμανέ*» της Μέσης Ανατολής, τη «*συνοδεία Τυμπάνων*» της Βόρειας και Νότιας Αφρικής, σε αντιδιαστολή με την Ανατολική Ασία, Νέα Ζηλανδία και Αυστραλία που πορεύονται σε ρυθμό «*Αντάντε*». Το πρόγραμμα «*Μελοποιημένη Ποίηση*», αναδεικνύει τη διασύνδεση με τις αρχές και τη φιλοσοφία των νέων προγραμμάτων σπουδών. Κεντρικό πυρήνα των προγραμμάτων αποτελεί η παραδοχή ότι τα νέα προγράμματα σπουδών θα είναι στοχοκεντρικά και η έμφαση δίνεται στον εκπαιδευτικό ως συνδημιουργό του εκπαιδευτικού υλικού. Παρουσιάζω ενδεικτικά στοιχεία του προγράμματος, που διασυνδέονται με τις αρχές και τη φιλοσοφία των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Στοχοκεντρική μάθηση. Παιδαγωγική διαφοροποίηση, (έχοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών που στην περίπτωσή μας νοσηλεύονται σε διαφορετικές Ιατρικές Κλινικές).

Ποικιλία διδακτικών μεθόδων και πρακτικών προσαρμοσμένων στο παιδί που νοσηλεύεται. Έμφαση στη διεπιστημονικότητα. Σχεδόν όλα τα διδακτικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος μπορούν να διδαχθούν μέσα από τη μελοποιημένη ποίηση. Κατανόηση βασικών εννοιών και διασύνδεσή τους με τον διαχρονικό πολιτισμό του λαού μας. Σύνδεση με την Ευρωπαϊκή Ένωση και ενίσχυση της ταυτότητάς τους ως Έλληνες Πολίτες, ως Ευρωπαίοι Πολίτες και ως Πολίτες του Κόσμου. Ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσα από την Τέχνη, της καινοτομίας και αξιοποίησης της πολιτισμικής μας κληρονομιάς. Σημαντικότατη προσπάθεια μάθησης μέσα από τη σκληρή πραγματικότητα που ζει το παιδί που νοσηλεύεται (πολύ ιδιαίτερες συνθήκες). Οι μαθητές μας μυήθηκαν με το πρόγραμμα σε ερευνητικές εργασίες διατύπωση ερωτημάτων, προσδιορισμός προβλημάτων, σχεδιασμός διερευνήσεων, ανάλυση και σύνδεση δεδομένων. Διεργασίες αυτοαξιολόγησης του έργου μας, ως εκπαιδευτικού στις τόσο ιδιαίτερες συνθήκες που εργαζόμαστε. Οι σχέσεις με τους μαθητές μας στο κρεβάτι του πόνου και η δυναμική της ομάδας των εκπαιδευτικών που δημιουργήθηκε, μετά το αρχικό σχέδιο και υλοποίησαν μαζί μου το πρόγραμμα, βοήθησαν τη δημιουργία σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία, (στον μικρόκοσμο του Νοσοκομείου), δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην επικοινωνιακή, αλλά και στην ερευνητική μέθοδο διδασκαλίας, δουλεύοντας ολιστικά με τις άλλες εργασιακές ομάδες.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε να προσαρμόσουμε το καινοτόμο πρόγραμμά μας και με τις εργασιακές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των άλλων εργασιακών ομάδων, που εργάζονται ταυτόχρονα στον ίδιο χώρο, όπως ιατρικό προσωπικό, νοσηλευτικό προσωπικό, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, συνοδούς ασθενών, γονείς, φοιτητές, ειδικευόμενους γιατρούς και με το Πανεπιστήμιο, με τις πανεπιστημιακές του κλινικές και τις διδασκαλίες ώστε να μη διαταραχθούν οι εργασιακές σχέσεις με καμία ομάδα. Η Διοίκηση του Νοσοκομείου στάθηκε στο πλευρό μας, όλοι αγκάλιασαν την προσπάθειά μας και βοήθησαν καταλυτικά ώστε το πρόγραμμά να αποδώσει τα καλύτερα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ «Τα κείμενα της λογοτεχνίας (*ποιητικού λόγου*), παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας…», τους προσαρμόζουν στην κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της επικοινωνίας. (Ιστοσελίδα του π. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου http://www.pi-schools.gr/programs/ depps και epps-logotexnia σ. 6 σημερινό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), συγκεκριμένα αναφέρεται: να προβληματίζουν πάνω σε ορισμένα θέματα του ανθρώπου της κοινωνικής ζωής του πολιτισμού… να συγκροτεί ένα σύστημα αξιών… να βρίσκει τα κίνητρα στις συμπεριφορές και (2 deppsaps Glossas Dimotikou) …μέσω της λογοτεχνίας και του μελοποιημένου ποιήματος, τα αναλυτικά προγράμματα στοχεύουν τόσο στη «*σύγχρονη όσο και στη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας εφόσον αυτή θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, δίαυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα*». Στους στόχους του προγράμματος αξιοποιείται ο ετερογενής χαρακτήρας της ελληνικής γλώσσας με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της. Με δεδομένο το πολυπολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας η γλώσσα προτείνεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή.

Επιπλέον προσδιορίζουν όχι συνειδητά τη διαχείριση του λόγου «*ως πειθούς*

δημιουργία» και εκτιμώνται οι εκφραστικοί τρόποι, σε συσχετισμό με τις πραγματικές ή συναισθηματικές καταστάσεις τις οποίες ο διδάσκων επιχειρεί να αναδείξει.
Η «*μελοποιημένη ποίηση*» **ως γνωστόν συστήνεται ως μεθοδολογικό εργαλείο στην εκπαίδευση** και αποσκοπεί «*στη μύηση του μαθητή στο πνευματικό αγαθό του ποιητικού λόγου, στη βίωση της αρμονίας μέσω της μελωδίας, στη διδασκαλία ποιητικών κειμένων υψηλής αισθητικής αξίας… και άσκηση των παιδιών στην ποιητική γραφή*» (Κουδούνα 2002, Σ.Ε.Π.Π.Ε. Διπλωματική Εργασία), καλύπτει άξονες και στόχους όπως την αναγκαιότητα της πολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση, *«… η αρμονική κοινωνική συνύπαρξη, η μη περιθωριοποίηση και ο σεβασμός του διαφορετικού, η συμπαράσταση στο μη προνομιούχο αλλά και προστασία της αξιοπρέπειας του πολίτη αποτελούν κατά πολύ θέμα Αισθητικής καλλιέργειας…*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γραφείο Υπουργού, Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, Εισήγηση Νίκος Παΐζης, Μένης Θεοδωρίδης, Μάρτιος 1994, σ. 5). Στο ίδιο κείμενο του Υπουργείου αναφέρονται ακόμη ως στόχοι, η Εθνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση, η Καλλιτεχνική Αγωγή και η Ευαισθητοποίηση των μαθητών στην Αισθητική των Τεχνών, Μουσική, Χορός, Εικαστικά, Θέατρο και η εξοικείωσή τους με τις σύγχρονες οπτικοακουστικές Μορφές Τέχνης. Η μελοποιημένη ποίηση ανήκει στα γνωστικά αντικείμενα με τα οποία και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν την παραμελημένη «*τέχνη*», την τέχνη να διδάσκεις και να μπορείς να «*γοητεύεις*».
Καινοτόμο ερευνητικό πρόγραμμα στο συγκεκριμένο νοσοκομειακό σχολείο **εφαρμόζεται για πρώτη φορά από την ίδρυσή του**. Η διάρκεια του Προγράμματος είναι περίπου έξι μήνες και ξεκίνησε στις αρχές Οκτωβρίου 2013.
Ενδεικτικά έχει ακολουθηθεί η εξής διδακτική/ερευνητική πορεία: Αναφορά στον **Όμηρο :** (*Ιλιάδα και Οδύσσεια*), **Σαπφώ** : *Ωδή στην Αφροδίτη*, *Δημοτικά τραγούδια*, *Ακάθιστος Ύμνος*, **Σολωμός Δ.** : *Ύμνος στην ελευθερία (Εθνικός Ύμνος)*, Διαφωτισμός : **Ρήγας Φεραίος**, 1823: **Beethoven L., V.** : *Ενάτη Συμφωνία (Ύμνος της Ευρωπαϊκής Ένωσης)*, **Παλαμάς Κ.**: *Ολυμπιακός Ύμνος*, **Καβάφης Κ.** : «*Ιθάκη*», «*Θερμοπύλες*», **Σεφέρης Γ.** : «*Άρνηση*», «*Θάλασσα*» κ.ά., **Ελύτης Ο.** : «*Της δικαιοσύνης ήλιε νοητέ*», «*Ένα το χελιδόνι*» από «*Άξιον εστί*», «*Του μικρού βοριά*», «*Η μάγια*» από «*Μικρές Κυκλάδες*». Ο μουσικός του σχολείου, κ. Καραγιαννόπουλος Αντρέας βοήθησε ως προς την συνοδεία της μουσικής.
Θα πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι πολλές εκπαιδευτικές πρακτικές του Προγράμματος δεν πραγματοποιήθηκαν όπως ακριβώς είχαν σχεδιαστεί αλλά με καλύτερο ή όχι τρόπο δεδομένου ότι προγραμματισμένες διδακτικές και μουσικές δραστηριότητες που ήταν προγραμματισμένες για συγκεκριμένους μαθητές δεν γινόταν γιατί ή τα παιδιά λόγω υγείας δεν ήταν σε θέση να τις παρακολουθήσουν ή είχαν αποθεραπευτεί και είχαν φύγει από το δικό μας Δημόσιο Νοσοκομειακό Σχολείο. Εδώ εφαρμόζοντας το «*Κατ' Οικονομία της Εκκλησίας*», οι δράσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν είτε σε άλλο διδακτικό χρόνο, είτε σε άλλη Κλινική από την Προγραμματισμένη.
Ξεκινώντας λοιπόν τη Νοσηλεία των παιδιών μας ως «*μελοποιημένη ποίηση…*», από τις πρώτες μέρες του Σχολ. Έτους 2013-2014 διαπιστώθηκε ότι η Ποίηση και η Μουσική έκαναν ευκολότερη τη ζωή των παιδιών μας σε βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες νοσηλείες στο Νοσοκομειακό Σχολείο «*Π. & Α. Κυριακού*» και ξεκίνησα τις πρώτες συστηματικές διδασκαλίες ποιημάτων με ταυτόχρονη ακουστική της μελωδίας των ποιημάτων που είχαν μελοποιηθεί.
Με την πάροδο των ημερών άρχισα να καταγράφω τα συναισθήματα των παιδιών στους νοσοκομειακούς θαλάμους, από κλίνη σε κλίνη και στο τραπεζάκι-κομοδίνο

της κλίνης του κάθε παιδιού. Θεωρώντας ότι τα «*μαθήματα αισιοδοξίας*» και «*ευτυχίας και χαράς*», όπως τα ονόμασα μόνη μου, πέτυχαν, έδωσα από την αρχή μεγάλη έμφαση στους τίτλους των ποιημάτων και αρχικά εφήρμοσα τη λεγόμενη διδακτική για την ποίηση της *ιδιωτικής ανάγνωσης*, η οποία έχει το πλεονέκτημα ότι ανάμεσα στον μαθητή και το ποίημα δεν παρεμβάλλεται άλλο άτομο, ο ποιητικός λόγος εισπράττεται με αμεσότητα με το μειονέκτημα η *«εισχώρηση του μαθητή στον ποιητικό λόγο να παραμένει λίγο δύσκαμπτη»*. Στην πορεία εφήρμοσα την ποιητική ανάγνωση ως *«δημόσια πράξη»*, πολλές φορές με ακροατήριο εκτός του μαθητή, των γιατρών, των φοιτητών που ειδικεύονταν, των γονέων, των άλλων ασθενών, των νοσηλευτών που κάνουν την πρακτική τους άσκηση και πολλών εθελοντών Οργανισμών όπως «*Το Χαμόγελο του Παιδιού*», «η *Ανοιχτή Αγκαλιά*», «*η Φλόγα*», «*η Ελπίδα*», «*η Αγάπη*» κ.ά.
Ομολογώ ότι η ευστοχία ή όχι της ανάγνωσής μου και η ανάλυση του ποιήματος από το μαθητή/ρια, προκαλούσε πολλές φορές όχι μόνο στα παιδιά μας, αλλά και σε όλο το ακροατήριο του νοσοκομειακού θαλάμου «*μια δεύτερη ανάγνωση*» όπως λέμε στην διδακτική της λογοτεχνίας η οποία ως «*υπόγεια, λανθάνουσα, εσωτερική, αναδρομική*» ξυπνάει μνήμες προσωπικές και εμπειρίες, που οι ακροατές ταυτίζονται ή δεν ταυτίζονται. Το βέβαιο είναι ότι με τη βοήθεια του μουσικού του σχολείου όταν ήταν εφικτό ή με το άκουσμα της μελωδίας του ποιήματος από CD ή Η/Υ, χαμόγελα χαράς και αισιοδοξίας διαγράφονταν στα πρόσωπα των «*μαθητών που νοσηλεύονται*». Ακόμα παρατηρήσαμε πως η μουσική και η ποίηση όταν αντιπροσωπεύουν περιόδους ακμής του πολιτισμού μας εκπέμπουν «*λάμψη και καθαρότητα*», γίνονται τραγούδια αγαπητά, κάτι που δεν μπορεί να συμβεί σε περιόδους παρακμής της ιστορίας μας.
Πολλά από τα μελοποιημένα ποιήματά μας δίνουν αφορμή για συζήτηση θεμάτων όπως, ο Ήλιος στη μυθολογία και στην ποίηση του Ελύτη, είναι γνωστό ότι ονομαστό κέντρο της λατρείας του Ήλιου στην αρχαιότητα, ήταν η Ρόδος, όπου υπήρχε άγαλμά του, ο περίφημος Κολοσσός ένα από τα επτά θαύματα του κόσμου. Η Θάλασσα με τον Ποσειδώνα, ως αναπόσπαστο στοιχείο της Ελληνικής επικράτειας αλλά και ενωτικού στοιχείου με τις ηπείρους που βρίσκονται γεωπολιτικά γύρω από τη Μεσόγειο και το Αιγαίο και με όλες τις πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές και οικουμενικές διαστάσεις. Οι διαστάσεις της Αρχιτεκτονικής δεδομένου ότι Αρχιτεκτονική των Κλασσικών Χρόνων τη συναντάμε σε όλο τον κόσμο, για παράδειγμα το ίδιο Άγαλμα της θεάς Αθηνάς που βρίσκεται μπροστά στο Ναό της Σοφίας, στην Ακαδημία Αθηνών, βρίσκεται και μπροστά στο Ελληνικής Αρχιτεκτονικής Αυστριακό Κοινοβούλιο, χτισμένο στο ιστορικό κέντρο (Ring) της πόλης, στη Βιέννη, στα πρότυπα των Προπυλαίων του Παρθενώνα και δείχνει το δρόμο της Σοφίας και του Πολιτισμού στον Ευρωπαίο Πολίτη. Ακόμη η καθημερινότητά μας, οι ελιές και τα αμπέλια μας ως γνήσια ελληνικά προϊόντα που παγκοσμίως αναγνωρίζονται ως τρόπος υγιεινής διατροφής, που καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως «*Μεσογειακή Διατροφή*» (Ελιά – Αρχαία Ελλάδα – Αθήνα – Χριστιανισμός, Ολυμπιακό στεφάνι κ.ά.), από την Αρχαιότητα έως σήμερα συνδέονται με τις εκφάνσεις του ελληνικού πολιτισμού.
Τώρα που γράφεται αυτή η εισήγηση έχει διδαχθεί το πρόγραμμα περίπου τέσσερις μήνες. Δεν θα αναλύσω όλες τις θεματικές του, θα αναφέρω όμως πως τα παιδικά μάτια στο κρεβάτι του πόνου λάμπουν πολύ ζωηρά όταν μαθαίνουν τα πολύ γνωστά ποιήματα / τραγούδια και όταν αυτά αναλυθούν με πολλαπλές μορφές ανάλυσης και αναδημιουργηθούν. Ο Αρχαίος Ελληνικός Πολιτισμός από την εποχή του Ομήρου επιδεικνύει βαθύτατο ενδιαφέρον για την κατανόηση και την «*καλλιτεχνική*

επεξεργασία» της ανθρωπιάς και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας η οποία έχει εξέχουσα θεματική παρουσία τόσο στην Ιλιάδα όσο και στην Οδύσσεια. Με την «*Ωδή στην Αφροδίτη*» γίνεται κατανοητό, ότι η ελληνική θρησκεία είναι «*ασυνήθιστη ακριβώς επειδή δεν διαθέτει κανένα σύστημα, καμία μορφή οργάνωσης, όπως αυτές που βρίσκονται στις κυρίαρχες θρησκείες του νεότερου κόσμου*». (Μαρκεζίνης, 2013). Εδώ γίνεται αναφορά ότι τα ονόματα των Αρχαίων Θεών και ημιθέων, δόθηκαν στους Πλανήτες προς τιμή των Αρχαίων Ελλήνων Αστρονόμων. Συναντάει κανείς για παράδειγμα στο Αστρονομικό ρολόι του Στρασβούργου (Grass, 1842), την Κυριακή να είναι αφιερωμένη στον Ήλιο (ημέρα του Ήλιου), την Δευτέρα στη Σελήνη, την Τρίτη στον Άρη, την Τετάρτη στον Ερμή, την Πέμπτη στο Δία, την έκτη Ημέρα στην Αφροδίτη (Παρασκευή) και την έβδομη Ημέρα (Σάββατο) στον Κρόνο. Ακόμη στα «*Παλάτια των Δόγηδων*» στη Βενετία θέματα που αφορούν τον χρόνο και τους μήνες ταυτίζονται με ήρωες της Ελληνικής Μυθολογίας και Θρησκείας που το όνομά τους δόθηκε σε άστρα, γαλαξίες και νεφελώματα, με αποκορύφωμα τη «*Γέννηση των Άστρων*», στη Βασιλική του Αγίου Μάρκου της Βενετίας.
Και βέβαια η αναφορά στο Ωδείο Ηρώδου Αττικού που υπό το φως του Παρθενώνα και της Αθάνατης Ακτινοβολίας της Ακρόπολης, το σύμβολο της Αθηναϊκής Δημοκρατίας δίνει στη μελοποιημένη μας ποίηση τη δυναμική του αρχικού μας στόχου ότι η Σαπφώ, Κόριννα και Ήριννα βρίσκονται στη ζωοφόρο του Πανεπιστημίου Αθηνών να μας θυμίζουν ότι στον Ελληνικό Πολιτισμό στηρίζεται ο Ευρωπαϊκός Πολιτισμός και πηγή αυτής της διαίσθησης είναι η ευρύτερη παιδεία των ατόμων και των Λαών.
Στις υποχρεωτικές θεματικές του προγράμματος έχω εντάξει και τη διδασκαλία του «*Ύμνου της Ενωμένης Ευρώπης*». Η επιλογή του ποιήματος του Friedrich Schiller «*Ωδή στη Χαρά*», για το χορικό μέρος της Ενάτης Συμφωνίας του Ludwig van Beethoven που γράφτηκε το 1823, έργο αφιερωμένο στην ανθρωπότητα δείχνει εικόνες που μετά από αιώνες είναι και σήμερα γνωστές μας από τις πολιτικές πρακτικές της παγκόσμιας κοινωνίας (Κουδούνα, 2011). Τον καιρό που ο μουσουργός συνέθεσε την Ενάτη, στο αγγλικό Κοινοβούλιο συζητιόταν η κατάργηση της δουλείας.
Ο μεγάλος έρωτας της ζωής του Beethoven από τον οποίο και άντλησε πάρα πολλά στοιχεία υπήρξε ο Οικουμενικός Ελληνικός Πολιτισμός. Ο Beethoven αποδεικνύει «*πως η μεγαλοφυΐα δεν είναι κάτι το υπερφυσικό και ανεξήγητο*», αλλά η σύνθεση και η επεξεργασία πολλών ξένων στοιχείων. Εξέχουσα θέση στη συνείδησή του κατείχε ο Ελληνισμός. Συχνά επαναλαμβάνει τη φράση: «*Όπως ο σοφός Οδυσσέας, έτσι ξέρω κι εγώ να βοηθώ τον εαυτό μου…*». Συνέδεσε με την έννοια «*Τέχνη*», το έργο του «*Τα ερείπια της Αθήνας*», με την Ακρόπολη των Αθηνών. Ο Ευρωπαίος Τιτάνας της Μουσικής ήταν Ολλανδικής καταγωγής, γεννήθηκε και ενηλικιώθηκε στη Γερμανία, δημιούργησε το μεγαλύτερο μέρος του έργου του στην Αυστρία, ερωτεύτηκε αρχικά στη Γαλλία, στη συνέχεια στην Αγγλία και όπως αναφέραμε, κυριολεκτικά ερωτεύτηκε τον Ελληνικό Πολιτισμό και με βάση αυτόν και τη μουσική του δημιούργησε και δημιουργεί ιδιαίτερες γέφυρες, ανάμεσα στους ανθρώπους, τις ομάδες και τις κουλτούρες όλου του κόσμου.
Αλλά αλήθεια πόσο γνωστό είναι ότι και το «*Βαλς των Βαλς*» όπως ονομάζεται το «An der Schöne Blaue Donau», ο «*Γαλάζιος Δούναβης*» του Johan Strauss II, που η πρεμιέρα δόθηκε στις 13 Φεβρουαρίου του 1867 και κλείνει κάθε χρόνο την Παγκόσμια καθιερωμένη Πρωτοχρονιάτικη Συναυλία της Φιλαρμονικής Ορχήστρας της Βιέννης, ότι αφιερώθηκε από τον Strauss υιό που τον συνέθεσε στον Ελληνικής

Καταγωγής Μαικήνα των Τεχνών και του Πολιτισμού, Μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της Χορωδίας και Μέγα Ευεργέτη του Ελληνισμού της Βιέννης, Νικόλαο Δούμπα (1830-1900), ο οποίος υπήρξε προσωπικός φίλος του υιού Johann Strauss και αναφέρεται ότι στην κατοικία του Δούμπα ο διάσημος συνθέτης έγραψε τον «*ανεπίσημο εθνικό Ύμνο*» της Αυστρίας. Μεταξύ των άλλων έχτισε το Musikverein στη Βιέννη. Η «*Χρυσή αίθουσα*» (Golden Hall) γνωστή ως «*Großer Saal*» της Musikverein, η ακουστική της οποίας θεωρείται υπεράνω όλων των αιθουσών ανά την υφήλιο, χτίστηκε το 1863 σε ρυθμό που αντιγράφει το ύψος των Αρχαίων Ελληνικών Ναών. Στην αίθουσα αυτή παίζεται η Πρωτοχρονιάτικη Συναυλία της Βιέννης γνωστή σε όλον τον κόσμο, που για το έτος 2014, ο μαέστρος Daniel Barenboim θεωρείται ότι χτίζει γέφυρες πολιτισμού με τη μουσική δεδομένου ότι στην Ορχήστρα του έχει Εβραίους, Μουσουλμάνους και Χριστιανούς μουσικούς. Η κάθε μία θεματική που εντάσσω στο πρόγραμμα είναι μοναδική για έρευνα και στήριξη του αρχικού μας πολιτισμικού στόχου. Συμπερασματικά, το πρόγραμμα «*μελοποιημένη ποίηση*» είναι η ανάδειξη της πολιτισμικής συνιστώσας όλων των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος ακόμη κι εκείνων που λόγω της ιδιαιτερότητας του σχολείου δεν διδάσκονται στο βαθμό που θα έπρεπε (Ιστορία, Θρησκευτικά κ.ά.). Τούτο συνιστά μέγιστο μάθημα αξιακής γνώσης, κατά κάθε τύπου διδακτικού δογματισμού και μονομέρειας και καταδεικνύει τη σημασία του μεθοδολογικού πλουραλισμού για την παραγωγή ελεύθερου και δημιουργικού αξιακού λόγου. Επίσης η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, ώστε η διδακτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού να προκαλεί το συναίσθημα και την απόλαυση, καλύπτοντας συγχρόνως με πληρότητα και σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους. Θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα καλύπτει στόχους εκπαιδευτικών πολιτικών, κοινωνικών πολιτικών και πολιτισμικών πολιτικών. Θεωρούμε ότι η δόμηση της κοινωνικής συνοχής σήμερα, σημαίνει το σεβασμό της αξιοπρέπειας της ανθρώπινης ύπαρξης και μάλιστα της παιδικής ανθρώπινης ύπαρξης που νοσηλεύεται στο όνομα της αλληλεγγύης.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΗΓΕΣ

- Apollodorus, *The Library of Greek Mythology*, [Αγγλ. μτφρ. (1997) R. Hard] Oxford and New York: Oxford University Press.
- Bowra, C. (1957). *The Greek Experience*. New York: Praeger.
- Hobsbawm, E. (1997). *Η Εποχή των Επαναστάσεων 1789-1848*, Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ
- Weber, M. (1921). *Musiksoziologie. Die rationalen und Soziologischen Grundlagen der Musik.* München: Drei Maskey Verlag.
- Δασκαλάκης, Δ. Γκίβαλος, Δ. (Επιμ.) (2011). *Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του Παιδιού*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη
- Επιτροπή των Ε.Κ. *Πρώτη έκθεση σχετικά με την εξέλιξη των ενεργειών που έχουν αναληφθεί στο επίπεδο των κρατών – μελών και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την ενίσχυση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση*, ΣΕΚ (91) 1753, Βρυξέλλες 23-9-91.
- Θεοδωράκης Μίκης & Ύψιλον. (1998). *Μίκης Θεοδωράκης, Μελοποιημένη Ποίηση*, Α' Τόμος, Τραγούδια. Αθήνα: Ύψιλον.
- Καζάζης, Ι. (2000). *Ο Αρχαϊκός Λυρισμός ως μουσική Παιδεία*.
- Κακριδής, Φ. (2005). *Αρχαία ελληνική γραμματολογία*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών

Σπουδών. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Καλβίνο, Ι. *Γιατί να διαβάζουμε τους κλασσικούς.* [μτφρ. (2003) Χρυσοστομίδης, Α.], Αθήνα: Καστανιώτης
- Κουδούνα, Μ. (2001). *Έρευνα Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πειραματικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Μελίνα»,* Εκπαίδευση και Πολιτισμός, ΕΚΠΑ, Κέντρο Συγκριτικής Εκπαίδευσης Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας. Αθήνα.
- Κουδούνα, Μ. (2002). *Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης στα πλαίσια της Μεταρρύθμισης 1997-2000*, ΕΚΠΑ / ΠΤΔΕ Κέντρο Συγκριτικής Εκπαίδευσης Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας.
- Κουδούνα, Μ. (2004). *Η Λογοτεχνία μέσα από τη φιλοσοφία των «Σχολείων Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης»,* Πρακτικά Συνεδρίου Ε.Κ.Π.Α., Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2002. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουδούνα, Μ. (2011). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. [Πιστοποιημένη Επιμορφώτρια]
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (1995). *Θέματα μεταμοντέρνας επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Lesky, A. (1972). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας,* μτφ. Α. Τσοπανάκη. Θεσσαλονίκη.
- Μαρκεζίνης, Β. (2013). *Η Κληρονομιά της Αρχαίας Ελληνικής Τραγωδίας στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Πελεγρίνης, Θ. (1995). *Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαρίτος, Β. (Επιμ.). (2013). *Σχολείο για το παιδί που νοσηλεύεται. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Αλφάβητο.

«Τα σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Α.Ε.Π.) Η προσφορά καινοτομιών και γνώσεων που παρέχουν: μια κριτική προσέγγιση μέσω έρευνας, η περίπτωση του νησιού της Ρόδου».

Εισηγητές: ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Σταύρος - Διδάκτωρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης.
ΣΑΜΠΑΝΗΣ Παναγιώτης - Διδάκτωρ Φυσικής Αγωγής

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθούμε στα σχολεία τύπου Ε.Α.Ε.Π. Τα εν λόγω σχολεία άρχισαν τη λειτουργία τους το σχολικό έτος 2010-2011. Το αναλυτικό τους πρόγραμμα έφερε πολλές και σημαντικές αλλαγές και καινοτομίες στη λειτουργία και το θεσμικό πλαίσιο του δημόσιου δημοτικού σχολείου. Στην εισήγηση μας εξετάζουμε τα σχολεία Ε.Α.Ε..Π. που λειτουργούν στο νησί της Ρόδου. Θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας στην οποία συμμετείχαν 75 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απάντησαν ένα ερωτηματολόγιο 24 ερωτήσεων σχετικά με τα σχολεία αυτού του τύπου. Παρουσιάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τις υποδομές τους, τα προβλήματα, τις αλλαγές που εισήχθησαν, το αναλυτικό τους πρόγραμμα και τέλος αναφέρουν τα τρία σημαντικότερα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αυτού του τύπου σχολείου. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τη γενική αποτίμηση αυτής της έρευνας.

Abstract

In the present proposal we will be reported in the schools of type E. A.E.P, the schools in question they began their operation school year20102011. Their analytic program brought alotof and important changes and innovations in theoperation and the institutional frame of publicmunicipal school. In the proposall weexamine tous schools E. A.E. P. that functions in the island of Rhodes. We will present the results of research in which participated 75 teachers,which answered a questionnaire of 24 questionswith regard to the schools of this type. They present their opinions with regard to their infrastructures, the problems, the changes that were imported, their analytic program and finally they report the three more important advantages and disadvantages of this type of school. The proposal is completed with the conclusions and the general assessment of this research..

Στην εισήγησή μας θα αναφερθούμε στα σχολεία «Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος», τα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. όπως έχουν επικρατήσει να λέγονται για συντομία. Τα συγκεκριμένα σχολεία λειτούργησαν για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2010-2011 και τώρα συμπληρώνουν ένα κύκλο ζωής τεσσάρων ετών. Είχαμε δύο υπουργικές αποφάσεις τον Μάιο του 2010 σύμφωνα με τις οποίες καθορίζονταν το πλαίσιο λειτουργίας αυτών των σχολείων καθώς και το ποια σχολεία θα εντάσσονταν για να λειτουργήσουν ως Ε.Α.Ε.Π.

Συγκεκριμένα, η πρώτη υπουργική απόφαση εξεδόθη στις 28 Μαίου

2010, σύμφωνα με την οποία ορίζονταν τα 800 ολοήμερα δημοτικά σχολεία που θα λειτουργούσαν ως σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και είναι η Φ3/609/60745/Γ1 και η δεύτερη υπουργική απόφαση είναι τρεις ημέρες αργότερα, στις 31-5-2010, και είναι η Φ12/620/61531/Γ1/ στην οποία καθορίζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων αυτών που θα λειτουργούσαν το επόμενο σχολικό έτος, δηλαδή το 2010-2011, ως σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος.

Αποτέλεσαν οι υπουργικές αυτές αποφάσεις το επιστέγασμα της προσπάθειας που γίνονταν τότε στο υπουργείο Παιδείας, με επικεφαλής την υπουργό την κα. Άννα Διαμαντοπούλου και υφυπουργούς την κα. Χριστοφιλοπούλου Παρασκευή και τον κ. Γιάννη Πανάρετο, για το λεγόμενο «Νέο Σχολείο» με επίκεντρο το μαθητή και που είχε σαν σύνθημα τη φράση: «Πρώτα ο μαθητής».

Ξεκίνησαν αρχικά να λειτουργούν ως Ε.Α.Ε.Π. 800 σχολεία τα οποία τότε αντιστοιχούσαν στο 40% του μαθητικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μετά (το σχολικό έτος 2011-2012) προστέθηκαν άλλα 161 για να φτάσουμε στα 961 ενώ σήμερα συνολικά λειτουργούν ως Ε.Α.Ε.Π. περίπου 1330 σχολεία.

Η ηγεσία του υπουργείου για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που αντιμετώπιζε μέχρι τότε το δημοτικό σχολείο προέβη σε μια μεγάλη τομή με τη θέσπιση των 800 αυτών σχολείων με μεγάλες και ουσιαστικές παρεμβάσεις και αλλαγές στη λειτουργία των σχολείων. Ας δούμε ποιες ήταν οι προϋποθέσεις για να ενταχθεί ένα σχολείο στα σχολεία τύπου Ε.Α.Ε.Π: να είναι οργανικά 12/θεσιο (για αυτό κυρίως και επιλέχτηκαν τα σχολεία με το μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό), να μην λειτουργεί με εναλλασσόμενο ωράριο, να διδάσκεται σε αυτό η δεύτερη ξένη γλώσσα, να μην συστεγάζεται με άλλα σχολεία της ίδιας βαθμίδας ή άλλα μικρότερης οργανικότητας.

Οι αλλαγές ήταν πολλές και μεγάλες: επιγραμματικά αναφέρουμε την ενίσχυση στο μάθημα της Γλώσσας, στα Μαθηματικά και στη Φυσική Αγωγή και (εδώ είναι οι μεγάλες τομές) εισάγονται νέα διδακτικά αντικείμενα όπως: η Πληροφορική, τα Εικαστικά, η Θεατρική Αγωγή και ενισχύεται η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας.

Η πιο μεγάλη τομή είναι η μεγάλη αύξηση των διδακτικών ωρών. Παρουσιάζεται μεγάλη αύξηση των ωρών η οποία είναι: στην Α' και Β τάξη κατά 10 ώρες και από 25 ώρες εβδομαδιαίως αυξάνονται οι διδακτικές ώρες σε 35. Η τροποποίηση και αύξηση του εβδομαδιαίου προγράμματος στην Γ' και Δ' τάξη είναι της τάξεως των 5ωρών, από 30 σε 35 και στην Ε' και Στ' τάξη κατά 3 ώρες από 32 σε 35 ώρες εβδομαδιαίως. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές, όλων των τάξεων των σχολείων Ε.Α.Ε.Π. έχουν καθημερινά 7 ώρες μάθημα και το πρόγραμμα ξεκινά στις 8 π. μ και ολοκληρώνεται στις 2μ.μ.

Ποιος όμως ήταν ο βασικός στόχος για τη λειτουργία των σχολείων «Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος».

1. Ο περιορισμός και η μείωση των περισσότερων απογευματινών δραστηριοτήτων των μαθητών σε χώρους εκτός σχολείου
2. Να περιοριστούν τα έξοδα των γονέων και της οικογένειας για εξωσχολικές δραστηριότητες
3. Να περιοριστεί η ταλαιπωρία και η δυσκολία των μαθητών και των γονέων για την υλοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων
4. Η διδασκαλία της Πληροφορικής και των Ξένων Γλωσσών θα οδηγεί σε πιστοποίηση μέσα στο δημόσιο σχολείο.

Ας δούμε αναλυτικότερα τις αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αυξάνεται κατά μια ώρα η διδασκαλία της Γλώσσας στην Α' και Β' τάξη και η ώρα αυτή διατίθεται για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και έτσι για πρώτη φορά έχουμε θεσμικά την εισαγωγή της Φιλαναγνωσίας στο αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης κατά μια ώρα αυξάνεται η διδασκαλία των Μαθηματικών στην Α΄ και Β΄ τάξη.

Μεγάλη αλλαγή και τομή έχουμε στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής το οποίο αποτελείται από τρία διδακτικά αντικείμενα: τη μουσική, τα εικαστικά και την θεατρική αγωγή. Το μάθημα των Εικαστικών το διδάσκει εκπαιδευτικός ειδικότητας Π.Ε. 18 και επίσης το μάθημα της μουσικής το διδάσκει εκπαιδευτικός ειδικότητας. Οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος ης μουσικής αυξάνονται και από μία γίνονται δύο στην πρώτη και δευτέρα τάξη του δημοτικού. Για πρώτη φορά εισάγεται ως υποχρεωτικό διδακτικό αντικείμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα η διδασκαλία του μαθήματος της θεατρικής αγωγής με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Π.Ε. 32 και Π.Ε.32.1 με μια ώρα την εβδομάδα σε όλες τις τάξεις.

Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής έχουμε επίσης αλλαγές. Έχουμε διπλασιασμό των ωρών διδασκαλίας στην Α', Β', Γ' και Δ' τάξη και έτσι οι συνολικές ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα ανέρχονται πλέον στις τέσσερις. Επίσης σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα των Ε.Α.Ε.Π. η μία ώρα φυσικής αγωγής διατίθεται για τη διδασκαλία των χορών. Στην Ε΄ και Στ΄ τάξη αντίθετα μειώνονται οι ώρες Φυσικής Αγωγής από τρεις σε δύο την εβδομάδα.

Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας που αποτελεί τη πρώτη και βασική ξένη γλώσσα τροποποιείται. Στα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. αυξάνονται οι ώρες διδασκαλίας και από 3 γίνονται 4 την εβδομάδα και εισάγεται η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην πρώτη και δευτέρα τάξη όπου δεν διδασκόταν, με 2 ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα. Σχετικά με τη διδασκαλία της Β' ξένης γλώσσας στα σχολεία ΕΑΕΠ απαιτείται να υπάρχουν οκτώ μαθητές ως ελάχιστος αριθμός μαθητών για τη διδασκαλία της Β' ξένης γλώσσας και μόνο σε ειδικές περιπτώσεις όπως απομονωμένα σχολεία και επειδή επικρατούν ειδικές και εκπαιδευτικές συνθήκες στην περίπτωση αυτή μπορεί να λειτουργήσει τμήμα Β' ξένης γλώσσας με 5 μαθητές.

Τέλος, μια πολύ μεγάλη αλλαγή είναι η θεσμοθετημένη εισαγωγή της διδασκαλίας των Τ.Π.Ε της Πληροφορικής στα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. Η Πληροφορική διδάσκεται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Π.Ε. 19 και Π.Ε.

20, δύο ώρες την εβδομάδα στην Γ΄, Δ΄ , Ε΄, ΣΤ΄ τάξη και μία ώρα την εβδομάδα στην Α' και Β' τάξη.

Έχουμε επίσης αναβάθμιση των ωρών της ευέλικτης ζώνης μιας και αυξάνονται οι ώρες αλλά και συγκεκριμενοποιούνται τα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάσκονται. Στην πρώτη τάξη μια ώρα της Ευέλικτης ζώνης θα διατίθεται σε θέματα που αφορούν Αγωγή Υγείας, στη δευτέρα τάξη μια ώρα θα διατίθεται για θέματα που σχετίζονται με διατροφικές συνήθειες, στην τρίτη τάξη για δραστηριότητες που σχετίζονται με την κυκλοφοριακή αγωγή και στη τετάρτη τάξη για δραστηριότητες που έχουν σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Το υπουργείο στηρίχτηκε σε εκπαιδευτικά μοντέλα και πρακτικές που εφαρμόζονται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και σχετικά με την παραμονή των μαθητών μέχρι τις 2 μ. μ. στο σχολείο είναι μια πρακτική που εφαρμόζεται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες με επιτυχία αρκετά χρόνια τώρα. Η λειτουργία των 800 ολοήμερων δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα και η αύξηση των διδακτικών ωρών που σχετίζεται με τον επιπλέον χρόνο παραμονής των μαθητών στο σχολείο στηρίχτηκε και σε αντίστοιχη εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (πράξη 10 στις 4-5-2010).

Στις διακηρύξεις αλλά και στους στόχους που είχε θέσει από την αρχή το υπουργείο με τη λειτουργία των Ε.Α.Ε.Π. ήταν ο ιδιαίτερα φιλόδοξος στόχος: « η τσάντα να μένει στο σχολείο». Στους στόχους του υπουργείου σύμφωνα με τις εγκυκλίους που εξέδωσε την περίοδο από το Μάιο του 2010 μέχρι τον Σεπτέμβρη του ίδιου έτους ήταν ο ορισμός των σχολείων ΕΑΕΠ (800 τον αριθμό), προεργασία και προγραμματισμός για την πλήρη λειτουργία των σχολείων αυτών από την 1η Σεπτεμβρίου ενώ για τη διδασκαλία των νέων γνωστικών αντικειμένων συστήνονται αντίστοιχοι κλάδοι ειδικοτήτων και αντίστοιχος αριθμός οργανικών θέσεων με υπουργική απόφαση που προωθείται. Η υπουργική αυτή απόφαση προωθείται από το 2010 αλλά θα πρέπει να σημειώσουμε ότι σήμερα τέσσερα έτη μετά δεν έχει υλοποιηθεί. Το σύνολο των θέσεων αυτών των εκπαιδευτικών προβλεπόταν να καλυφθεί από το πλεονάζον προσωπικό της Β/ θμιας εκπαίδευσης αλλά και με την πρόσληψη αναπληρωτών ώσπου να ολοκληρωθεί η ίδρυση κλάδων για να μεταταχτούν ή να διοριστούν μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Μεγάλο βήμα έγινε στον τομέα της Πληροφορικής για τη διδασκαλία των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Πρώτος στόχος είναι να καλυφθούν οι ελλείψεις σε Η/Υ στα σχολεία, να εξοικειωθούν οι μαθητές με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η απόκτηση της πιστοποίησης των βασικών γνώσεων στους υπολογιστές και στις ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η περίπτωση του νησιού της Ρόδου επελέγη ως ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα γιατί το νησί της Ρόδου ήταν το μέρος που με βάση τον πληθυσμό του λειτούργησαν τα περισσότερα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. πανελλαδικά. Το Μάιο του 2010 ορίστηκαν με την αντίστοιχη απόφαση 17 σχολεία τύπου Ε.Α.Ε.Π. και λίγες ημέρες αργότερα ήρθε τροποποιητική εγκύκλιος όπου ορίστηκε ακόμα

ένα (πρόκειται για τη σχολική μονάδα που διευθύνω, το 1ο Δ. Σ. Ιαλυσού). Για να γίνει περισσότερο κατανοητό αυτό το γεγονός συγκριτικά να αναφέρουμε ότι στο νησί της Κέρκυρα με ίσο περίπου πληθυσμιακό μέγεθος με τη Ρόδο, τον Μάιο του 2010 ορίστηκαν ως σχολεία Ε.Α.Ε.Π. μόλις 6 σχολικές μονάδες όταν στη Ρόδο ορίστηκαν 18 όπως προαναφέραμε. Τώρα μετά από τέσσερα χρόνια λειτουργίας των Ε.Α.Ε.Π. οι σχολικές μονάδες αυτού του τύπου στο νησί ανέρχονται σε 21 σχολεία.

Επίσης στο νησί της Ρόδου υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με τη γενικότερη πολιτική που εφαρμόζεται ή θα έπρεπε να εφαρμόζεται και σχετίζεται με τη νησιωτικότητα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κάτοικοι των νησιών ιδιαίτερα των απομακρυσμένων και των μικρότερων σε πληθυσμό. Μια νησιωτικότητα που σχετίζεται με όλους τους τομείς της δημόσιας διοίκησης αλλά και της πολιτικής και χαρακτηριστικά αναφέρουμε την παιδεία, την υγεία, την οικονομία, τις συγκοινωνίες και δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα για τους κατοίκους των νησιών.

Εμείς στην εισήγηση μας προσπαθήσαμε να καλύψουμε με έρευνα μέσω ερωτηματολογίων όλα τα σχολεία τύπου Ε.Α.Ε.Π. που λειτουργούν στο νησί της Ρόδου. Δόθηκαν ερωτηματολόγια σε όλες σχεδόν τις σχολικές μονάδες που λειτουργούν ως Ε.Α.Ε.Π. (σύνολο 18). Δεν δόθηκαν ερωτηματολόγια σε τρεις μονάδες οι οποίες λειτούργησαν ως Ε.Α.Ε.Π. μόνο το σχολικό έτος 2013 - 2014 μιας και θεωρήσαμε ότι οι εμπειρίες και η στάση των συναδέλφων εκπαιδευτικών δεν είναι αποκρυσταλλωμένη και για αυτό το λόγο προτιμήσαμε να μην δοθούν ερωτηματολόγια στα σχολεία αυτά.Μοιράσαμε ερωτηματολόγια σε όλες τις μονάδες και τελικά μας απάντησαν συνολικά 75 συνάδελφοι εκπαιδευτικοί.

1. ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο μας αποτελούνταν από 24 ερωτήσεις. Οι οκτώ πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναφέρονται στο προφίλ των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Στις ερωτήσεις αυτές ανιχνεύουμε το φύλο, την ηλικία, την υπαλληλική σχέση των εκπαιδευτικών (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) την ειδικότητα τους, τη διδακτική τους εμπειρία, τους τίτλους σπουδών και την πόλη που βρίσκεται το σχολείο που εργάζονται. Οι υπόλοιπες 16 ερωτήσεις, τα 2/3 του ερωτηματολογίου αναφέρονται στα σχολεία τύπου Ε.Α.Ε.Π και στη λειτουργία τους. Από αυτές η συντριπτική τους πλειοψηφία -14 από τις 16 είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου- και οι δύο τελευταίες είναι ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Στις 14 αυτές ερωτήσεις τίθενται θέματα που αναφέρονται στις υποδομές των σχολείων, στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων Ε.Α.Ε.Π. και κατά πόσο πετυχαίνουν κατά τη γνώμη τους στόχους που έχουν θέσει, σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία αυτών των σχολείων. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου όπου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τα τρία σημαντικότερα κατά τη γνώμη τους πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των

σχολείων Ε.Α.Ε.Π. όπου όπως είναι κατανοητό εκεί είχαμε μια πλειάδα απαντήσεων που προσπαθήσαμε να κωδικοποιήσουμε και θα τις παραθέσουμε στη συνέχεια.

2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε το φύλο των συμμετεχόντων όπου έχουμε 26 άνδρες και 49 γυναίκες. Ηλικιακά έχουμε 6 εκπαιδευτικούς κάτω των 30 ετών, 18 στην ηλικία μεταξύ 30-40, 40 στην ηλικία μεταξύ 40-50 και 11 με ηλικία πάνω από 50 έτη. Η επόμενη ερώτηση μας προσδιορίζει περισσότερο το προφίλ των συμμετεχόντων μιας και είχαμε 10 διευθυντές σχολικών μονάδων που συμμετείχαν, 42 δάσκαλοι (Π.Ε. 70) και 23 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι διορισμένοι 63, μόλις 4 αναπληρωτές και 8 εκπαιδευτικοί Ε.Σ.Π.Α. – ωρομίσθιοι. Στην διδακτική εμπειρία αναφερόταν η επόμενη ερώτηση και έχουμε 8 εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτική εμπειρία μέχρι 5 έτη, 12 με διδακτική εμπειρία από 5 -10 έτη, 19 με εμπειρία από 10-15, 8 με εμπειρία από 15-20 έτη 11 εκπαιδευτικοί με εμπειρία από 20-25 έτη και τέλος 11 συμμετέχοντες που έχουν διδακτική εμπειρία από 25-30 έτη. Η επόμενη ερώτηση σχετίζονταν με τα επιπρόσθετα προσόντα των συμμετεχόντων. Είχαμε 15 εκπαιδευτικούς που έχουν δεύτερο πτυχίο πέρα από το βασικό τίτλο σπουδών, 21 που έχουν παρακολουθήσει διετή επιμόρφωση –διδασκαλείο, 13 κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και 2 με διδακτορικό τίτλο. Τελευταία ερώτηση σχετική με το προφίλ των συμμετεχόντων μας έδειξε ότι 55 εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε πόλη μεγαλύτερη των 10.000 κατοίκων και 20 σε μικρότερη από το όριο αυτό πόλη.

Η ένατη ερώτηση αφορά τις υποδομές των σχολείων και ερωτήθηκαν οι συμμετέχοντες αν υπάρχει εργαστήριο υπολογιστών στο σχολείο που εργάζονται. Στο απόλυτο σύνολο και οι 75 συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, ότι υπάρχει εργαστήριο στη σχολική τους μονάδα. Η επόμενη ερώτηση σχετίζεται με την προηγούμενη. Τέθηκε το ερώτημα αν θεωρούν ότι οι υποδομές που υπάρχουν στο σχολείο και σχετίζονται με το μάθημα της πληροφορικής επαρκούν. Εδώ 43 από τους 75 απάντησαν θετικά και 32 απάντησαν αρνητικά.

Η ενδέκατη ερώτηση σχετίζεται με τη διδασκαλία των Αγγλικών και συγκεκριμένα με την εισαγωγή της στην Α' και Β' τάξη, καινοτομία που εισήχθη με τα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. Εδώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε ότι συμφωνεί σε ποσοστό 64% με την καινοτομία αυτή και 29, ποσοστό 36% ότι διαφωνεί. Η επόμενη ερώτηση σχετίζεται με τη γενικότερη φιλοσοφία των Ε.Α.Ε.Π. και ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αν θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες των Ε.Α.Ε.Π. έχουν βεβαρυμμένο σχολικό πρόγραμμα. Ποσοστό 65,5% των συμμετεχόντων πιστεύουν ότι έχουν βεβαρυμμένο σχολικό πρόγραμμα τα παιδιά που παρακολουθούν σχολεία Ε.Α.Ε.Π. Η επόμενη ερώτηση σχετίζεται άμεσα με την προηγούμενη και ερωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι ο χρόνος αποχώρησης δημιουργεί προβλήματα. Εδώ έχουμε 35 εκπαιδευτικούς που απάντησαν ναι, 37 που ήταν αρνητικοί ενώ τρεις δεν

απάντησαν τη ερώτηση.

Το επόμενο ερώτημα ζητούσε τη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων (θεατρική αγωγή, εικαστικά, μουσική, πληροφορική) και αν θεωρούν ότι είναι προς τη θετική κατεύθυνση. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, 73 στους 75, απάντησαν ότι είναι θετική η εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων. Στην επόμενη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν σχετικά με την αύξηση των ωρών γυμναστικής στις τέσσερις πρώτες τάξεις. Εξήντα δύο στους 75 συμφωνούν ενώ μόλις 13 στους 75 διαφωνούν (ποσοστό 17%).

Η επόμενη ερώτηση αφορά ένα φλέγον ζήτημα της λειτουργίας των Ε.Α.Ε.Π. Σχετίζεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων θέμα που έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, υπουργείου, συνδικαλιστικών φορέων. Ποσοστό 70% (52 στους 75) απάντησαν ότι δεν έχουν τύχει καμιάς επιμόρφωσης ενώ 23 (ποσοστό 30%) απάντησαν ότι έχουν τύχει επιμόρφωσης σχετικά με τη λειτουργία των Ε.Α.Ε.Π. Η επόμενη ερώτηση ήταν προσωπικού χαρακτήρα και ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αν ήταν δική τους επιλογή να εργάζονται σε σχολείο Ε.Α.Ε.Π. Σαράντα πέντε στους 75 απάντησαν όχι και 26 απάντησαν ναι ενώ 4 εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν τη σχετική ερώτηση. Προφανώς τα όχι προέρχονται από εκπαιδευτικούς Π.Ε. 70 (δασκάλους) που ξαφνικά άλλαξαν πολλά στο εργασιακό τους καθεστώς (ωράρια, κενά, διδακτικά αντικείμενα) ενώ οι θετικές απόψεις προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που η εργασία τους σε σχολεία Ε.Α.Ε.Π. είναι μονόδρομος.

Σχετική με τα νέα διδακτικά αντικείμενα ήταν και η επόμενη ερώτηση. Το ζητούμενο ήταν κατά πόσο θεωρούν ότι τα νέα αυτά διδακτικά αντικείμενα λειτουργούν αντισταθμιστικά και προσφέρουν δωρεάν γνώσεις που είτε για οικονομικούς λόγους είτε γιατί στο τόπο που ζουν οι μαθητές δεν μπορούσαν να είχαν 53 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, 18 απάντησαν αρνητικά και 4 δεν απάντησαν την ερώτηση αυτή. Σχετική με τις υποδομές και η επόμενη ερώτηση. Ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εάν στη σχολική τους μονάδα υπάρχει ξεχωριστή αίθουσα μουσικής, θεατρικής αγωγής και εικαστικών. Σαράντα ένας (ποσοστό 54%) απάντησαν ότι διαθέτει το σχολείο τους σχετικό χώρο ενώ 34 (ποσοστό 46%) απάντησε αρνητικά.

Η εικοστή ερώτηση σχετίζεται με τη Φυσική Αγωγή και ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί κατά πόσο πιστεύουν ότι το σχολείο τους διαθέτει τις κατάλληλες υποδομές και το κατάλληλο αθλητικό υλικό για το μάθημα αυτό. Σαράντα πέντε, ποσοστό 60% απάντησαν ότι διαθέτει το σχολείο τους το κατάλληλο υλικό ενώ 30, ποσοστό 40% απάντησαν ότι δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές.

Με το ολοήμερο τμήμα σχετίζεται η 21η ερώτηση και ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εάν στο σχολείο τους υπάρχει τραπεζαρία για τη σίτιση των μαθητών του ολοημέρου τμήματος. Από τους 75 συμμετέχοντες, 36 απάντησαν θετικά, ποσοστό 48% και 39 απάντησαν ότι δεν υπάρχει, ποσοστό 52%. Η

τελευταία κλειστού τύπου ερώτηση αναφερόταν στο μάθημα της μουσικής και στις αλλαγές που ισχύουν στα Ε.Α.Ε.Π. Το ερώτημα ήταν εάν συμφωνούν με την αύξηση των ωρών της μουσικής στις μικρές τάξεις και τη μείωση στις μεγάλες. Ποσοστό 63% διαφωνεί με τις αλλαγές αυτές (46 στους 75) ενώ συμφωνούν 29 από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς.

Στην επόμενη ερώτηση αναζητήσαμε να μας αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ποια θεωρούν τα τρία μεγαλύτερα πλεονεκτήματα των σχολείων Ε.Α.Ε.Π. Αποδελτιώνοντας τις απαντήσεις είχαμε : 58 υποστηρίζουν ότι είναι θετική η λειτουργία σχολείων τύπου Ε.Α.Ε.Π. γιατί οι μαθητές γνωρίζουν νέα διδακτικά αντικείμενα, διευρύνουν τους μαθησιακούς τους ορίζοντες και αναπτύσσσουν περαιτέρω δεξιότητες (θεατρική αγωγή, εικαστικά, μουσική, πληροφορική, γυμναστική, ξένες γλώσσες), 9 επειδή παρέχει στους γονείς μέσω του ολοημέρου σχολείου, ασφαλή και δημιουργική απασχόληση των παιδιών τους, 10 θεωρούν ότι το ωράριο βοηθά τους εργαζόμενους γονείς , (φύλαξη, προετοιμασία των παιδιών), 19 πιστεύουν ότι είναι σε θετική κατεύθυνση λόγω της δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας σε εκπαιδευτικό προσωπικό, 9 πιστεύουν ότι υπάρχει σύσφιξη σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από τις δραστηριότητες του προγράμματος, 7 πιστεύουν ότι οδηγούμαστε σε τύπο σχολείου στα Ευρωπαϊκά πρότυπα, 10 θεωρούν πλεονέκτημα τα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα των μαθητών μιας και έτσι καλύπτουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες, (κερδίζουν οι μαθητές χρόνο και κόστος), 5 από τους ερωτηθέντες θεωρούν πλεονέκτημα γιατί προωθείται η διαθεματικότητα, και τέλος 3 γιατί δύνεται η δυνατότητα ανάπτυξης εργασιών project.

Στην τελευταία ερώτηση ζητήσαμε να αναφερθούν τα τρία σημαντικότερα μειονεκτήματα του σχολείου Ε.Α.Ε.Π. Οι απαντήσεις που πήραμε ήταν: 44 εκ παιδευτικοί πιστεύουν ότι οι πολλές ώρες παραμονής στο σχολείο, κυρίως στις τάξεις Α και Β, δημιουργούν κόπωση στους μαθητές, 33 πιστεύουν ότι δεν έχουν όλα τα σχολεία τις κατάλληλες υποδομές για να λειτουργήσουν σωστά ως Ε.Α.Ε.Π., 24 θεωρούν ως μειονέκτημα τη μη έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών στα Ε.Α.Ε.Π., 6 ότι υπάρχει ελλιπής σίτιση και ξεκούραση των μαθητών, 7 πιστεύουν ότι είναι μειονέκτημα η μη δημιουργία οργανικών θέσεων ειδικοτήτων, 9 εκπαιδευτικοί βρίσκουν μειονέκτημα την απουσία υποστηρικτικού υλικού και την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διδακτικά αντικείμενα, κυρίως, αυτών που δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση, 4 πιστεύουν ότι υπάρχει έλλειψη στόχων για τους εκπαιδευτικούς (παιδοφύλαξη), 4 ότι το σχολείο αυτού του τύπου φέρνει την απαξίωση-υποβάθμιση του ολοήμερου σχολείου λόγω μείωσης των ωρών μελέτης προετοιμασίας, 12 βρίσκουν μειονέκτημα τη συνεχή αλλαγή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων κάθε σχολική χρονιά, 3 πιστεύουν ότι υπάρχει σχολιοποίηση του ελευθέρου χρόνου των παιδιών (λιγότερος ελεύθερος χρόνος για τα παιδιά), 6 από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν πιστεύουν ότι είναι λάθος η διδασκαλία της ξένης γλώσσα στην Α ΄ και Β΄ τάξη, 9 πιστεύουν ότι υπάρχουν προβλήματα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. και τέλος 3 θεωρούν ότι τέτοιου τύπου σχολεία

συμβάλουν στην αύξηση της σχολικής βίας.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο αποτυπώνουν σε γενικές γραμμές μια θετική έως πολύ θετική στάση για τα σχολεία τύπου Ε.Α.Ε.Π. Στη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτημάτων απάντησαν θετικά τόσο για τις υποδομές των σχολείων όσο και για το υλικό που διαθέτουν για την καλύτερη διδασκαλία διαφόρων διδακτικών αντικειμένων. Επίσης θετική είναι η στάση τους για την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων και επίσης θεωρούν ότι δίνονται ευκαιρίες σε μαθητές/τριες να διδαχθούν νέα διδακτικά αντικείμενα χωρίς πρόσθετο οικονομικό κόστος και δαπάνη για την οικογένειά τους, μέσα στο σχολικό περιβάλλον αναδεικνύοντας παράλληλα κλίσεις και ταλέντα που το παραδοσιακό σχολείο δεν αναδείκνυε. Επίσης πολλοί θεωρούν ότι εξυπηρετούνται οι εργαζόμενοι γονείς με τη μεγαλύτερη παραμονή των παιδιών του στο σχολείο αλλά εξίσου θετικό θεωρούν τη δημιουργία πολλών θέσεων εργασίας για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Στα αρνητικά παραθέτουν τις πολλές ώρες παραμονής των μαθητών στο σχολείο. Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, μεγαλύτερο μειονέκτημα είναι η συνεχής εναλλαγή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων καθώς και η καθυστερημένη πρόσληψή τους στα σχολεία. Επίσης αρκετοί θεωρούν την έλλειψη επιμόρφωσης εξίσου σημαντικό θέμα.

Κλείνοντας θα παραθέσουμε και την προσωπική μας άποψη, η οποία στηρίζεται σε εμπειρία τεσσάρων ετών σε σχολεία Ε.Α.Ε.Π. Την πρώτη χρονιά, υπήρξαν πολλά και σοβαρά προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων, προβλήματα υποστελέχωσης εκπαιδευτικού προσωπικού και έλλειψης υποδομών (εργαστήρια πληροφορικής, αίθουσες εικαστικών). Επίσης πολλοί σύλλογοι δασκάλων πανελλαδικά είχαν εκδώσει ανακοινώσεις που καταφέρονταν κατά του σχολείου Ε. Α. Ε. Π. και ζητούσαν την κατάργηση του. Με το πέρασμα των χρόνων η κατάσταση συνεχώς βελτιώνεται και τα προβλήματα μειώνονται και επιλύονται ταχύτερα με αποτέλεσμα την ασφαλώς καλύτερη λειτουργία των σχολείων.

Θεωρούμε ότι το σχολείο τύπου Ε.Α.Ε.Π. είναι ένα «ακριβό σχολείο», το οποίο προσφέρει νέα και απαραίτητα διδακτικά αντικείμενα που έχουν αδιαμφισβήτητα θέση στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα και εκτίμησή μας είναι ότι τα προσεχή έτη η συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων της χώρας μας θα λειτουργεί με αυτό το θεσμικό πλαίσιο. Πιστεύουμε παράλληλα ότι η πολιτεία θα πρέπει να θεσπίσει οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών για τα νέα αντικείμενα και να στηρίξει ακόμα περισσότερο τις υποδομές των σχολείων, κινήσεις που θα βελτιώσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη λειτουργία των σχολείων Ε.Α.Ε.Π

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρβανίτης Ι. (2006). «Η θεσμοθέτηση και η εξέλιξη του ολοημέρου σχολείου στην Ελλάδα». στο: Α. Κυρίδης, Ε. Τσακιρίδου, & Ι. Αρβανίτης (Επιμ.), «Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα. Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις» (σελ. 13-85). Αθήνα:

Τυπωθήτω. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Βιτσιλάκη Χ.& Πυργιωτάκης Ι. Ε. (2002) Το ολοήμερο σχολείο – Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη». Ολοήμερο σχολείο Λειτουργία και Προοπτικές Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – ΟΕΒΔ σελίδες 57-68.

Βρεττός, Ι (2002). Το Ολοήμερο Σχολείο: «Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις» στο: Ι.Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.), «Ολοήμερο Σχολείο λειτουργία και προοπτικές». (σελ. 95-113). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΟΕΔΒ.

Βρεττός, Ι., Ταρατόρη, Ε., & Χατζιδήμου, Δ. (2002). «Το πρόβλημα των εργασιών και η αντιμετώπιση του-πρακτικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό του Ολοημέρου σχολείου». στο: Ι.Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.), «Ολοήμερο Σχολείο, λειτουργία και προοπτικές» (σελ. 141-157). Αθήνα ΥΠΕΠΘ-ΟΕΔΒ.

Δεμίρογλου, Π.. (2010). «Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Πλαίσιο λειτουργίας, χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.»

Διαμαντοπούλου Α., Υπουργός Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Εισήγηση στο Υπουργικό συμβούλιο, στις 4 Μαρτίου 2010.

Κατσίκη-Γκίβαλου Α, Ά.-Καλογήρου, Τζ.-Χαλκιαδάκη, *(Επιμέλεια).* «Φιλαναγνωσία και Σχολείο». Αθήνα, Πατάκης, 2008.

Κόμης, Β. (2006). «Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής». Αθήνα, Κλειδάριθμος.

Κόπτσης, Α. (2005). «Το ολοήμερο κοινωνικό σχολείο της βασικής εκπαίδευσης». Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ματσαγγούρας Ηλίας: «Διαθεματικότητα στη σχολική Γνώση», Αθήνα , Εκδόσεις Γρηγόρης, 2003.

Μπουζάκης Σ. (1989). «Νεοελληνική Εκπαίδευση» (1821-1985). Αθήνα, Gutenberg.

Μπουζάκης Σ. : «Η επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων και Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό κράτος» εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2000.

Μπούργος Ιωάννης: «Τα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.) η περίπτωση του νομού Ηλείας» διπλωματική εργασία, Πάτρα, Σεπτέμβριος 2012.

Μπρασέρ Φ. «1001 Δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο», μετάφραση Ε. Γεροκώστα, Μεταίχμιο, 2014, Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Πιλοτική Εφαρμογή Προγραμμάτων σε 28 Πειραματικά ολοήμερα Σχολεία.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο : «2009 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών» Αθήνα, 2009, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαδάτος. Σ. Γ: . «Παιδικό Βιβλίο και Φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις» Αθήνα, Πατάκης 2009.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2002). «Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση –υλικό στήριξης». Αθήνα: Μεταίχμιο.
Σαΐτης, Χ. (2005). «Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων». Αθήνα, 2005.
Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. «Γ Σεφέρης» : «Άλλη μια φορά όχι στο Νέο Σχολείο – Όχι στα Ε.Α.Ε.Π.» Ανακοίνωση του συλλόγου με αριθμό πρωτ. 98 στις 16-03-2013.
Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά : «Η Πρόοδος». Ανακοίνωση του συλλόγου στις 13 -3-2012 με τίτλο : «Σχολεία Ε.Α.Ε Π. – Όχι ευχαριστώ».
Χατζηγεωργίου Ι. : «Γνώθι το curriculum». Αθήνα, 2001, Ατραπός
Χατζηπαναγιώτου Π. : «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» Εκδόσεις Τυποθήτω, Αθήνα, 2001.

ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΜΕ Ε.Α.Ε.Π.- ΟΛΟΗΜΕΡΑ

ΥΠΕΠΘ (2003) Εγκύκλιος Φ50/57/26650/Γ1-2003, Σκοπός και περιεχόμενο του ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.

ΥΠΕΠΘ (2003) Υ.Α. Φ50/116/72388/Γ1/11-07-2003 ΦΕΚ 1050/29-7-2003Τ.Β) Ορισμός των 28 πιλοτικών ολοήμερων δημοτικών σχολείων ως πειραματικά.

ΥΠΠΕΘ (2003) Εγκύκλιος Φ12/428/85241/Γ1/18-8-2003, Κατ' οίκον εργασίες.

ΥΠΕΠΘ (2006). Εγκύκλιος Φ.50/162/88353/Γ1/5-9-2006, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. ΔΣΕ (2011γ). Α.Ρ. 1933/30-3-2011.

ΥΠΔΒΜΘ. Φ.14/1191/126874/Γ1 Θέμα: Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων για τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με 11-10-2010. Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)

ΥΠΔΒΜΘ Φ. 12 / 620 / 61531 /Γ1 31-5-2010 ΘΕΜΑ: Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

ΥΠΔΒΜΘ (2010δ). Εγκύκλιος Φ.50/194/62036/Γ1/1-6-2010, Προγραμματισμός λειτουργίας των 800 Ολοημέρων Δημοτικών Σχολείων που κα εφαρμόζουν το ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το Σχολικό Έτος 2010-2011.

ΥΠΔΒΜΘ (2010α). Νέο Σχολείο: «Πρώτα ο μαθητής». Εγκύκλιος Φ.12/652/63838/Γ1/3-6-2010, Διευκρινίσεις για τα 800 Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

Υ.Π.Θ.Π.Α. Εγκύκλιος Φ50/174/84750/Γ1/20-6-2013 «Ορισμός 321 τριακοσίων είκοσι ενός Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

ΥΠΔΒΜΘ **(**2010 Εγκύκλιος Φ/50/289/108596/3-9-2010 Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο.

ΥΠΔΒΜΘ **(**2010**).** Έγγραφο με Α.Ρ. 135356/Γ1/27-10-2010, Επιστολή της Επιστημονικής Ομάδας Έργου προς τους γονείς των μαθητών Α και Β Τάξεων των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

ΥΠΔΒΜΘ Φ 24.1146/123074/Γ13.Θέμα: «Τα Αγγλικά στις Πρώτες Τάξεις του σχολείου – Διημερίδα του ΕΚΠΑ

ΥΠΔΒΜΘ Φ.50/284/61570/Γ1/302011«Ορισμός Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με

Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

ΕΚΕΒΙ (2010) Σχέδιο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου για την προώθηση και υλοποίηση της Φιλαναγνωσίας στις Α και Β τάξεις των ολοήμερων δημοτικών σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

ΥΠΔΒΜΘ Φ14/1191/126874/Γ1/11-10-2010 «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων Δημοτικών Σχολείων με Ε.Α.Ε.Π.» Διεύθυνση Π.Ε.

ΥΠΔΒΜΘ Υ.Α. Φ12/520/61575/Γ1/30-5-2011 (ΦΕΚ 1327/16-6-2011,)

Τροποποίηση και συμπλήρωση της με αριθμ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139, τ. Βϋ) και της με αρ. Φ.12/620/61531/31-5-2010 (ΦΕΚ 804) Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα-ΕΑΕΡ.

ΥΠΔΒΜΘ. Θέμα: «Αποστολή Εκπαιδευτικού Υλικού των Ειδικοτήτων Αγγλικής Γλώσσας, Φυσικής Αγωγής, Πληροφορικής, Καλλιτεχνικών, Μουσικής και Θεατρικών Σπουδών στο πλαίσιο υλοποίησης των Πράξεων «στήριξη των σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα» στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3 του Ε.Π. Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση ». Μαρούσι, 02-02-2012 . Φ.50 / 47 /11952 / Γ1

Υ.Π.Θ.«Προγραμματισμός λειτουργίας του Ολοήμερου Προγράμματος των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος(ΕΑΕΠ)για το σχολικό έτος 2014-2015. Αθήνα, 28-05-2014Αριθμ. Φ.3/724/71442/Γ1 (1)Τροποποίηση – Συμπλήρωση της Φ. 3/609/60745/Γ1/28−5−2010 (ΦΕΚ 804 /9−6−2010 τ. Β΄) Υπουργικής απόφασης με θέμα: «ορισμός 800 δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα».

ΙΠΕΜ-ΔΟΕ (2011). Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Παρουσίαση των ευρημάτων πανελλαδικής έρευνας. Αθήνα, 2011.

Καινοτομία και εκπαιδευτικές καταστάσεις στην ελευθεριακή εκπαίδευση – σύγχρονες προεκτάσεις

Δέσποινα ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ & Γιάννης ΜΑΡΚΑΝΤΕΣ

dkarakat@uop.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο της ανακοίνωσης αυτής αναλύεται η παιδαγωγική βάση της ελευθεριακής εκπαίδευσης, ειδικότερα μέσα στο έργο του S. Faure, του F. Ferrer και του P. Robin. Οι παιδαγωγοί αυτοί προωθούσαν την αυτόνομη ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου, του επιτρέπουν να αναπτύξει ελεύθερα τις φυσικές, πνευματικές και ηθικές του ανάγκες, επιδιώκοντας την ομαλή κοινωνικοποίηση και ενεργό συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα. Πειραματίστηκαν με την αυτοδιαχείριση για την επίλυση των καθημερινών προβλημάτων και προσέγγιζαν τη μάθηση και τη γνώση με έναν τρόπο που προωθούσε την παρατηρητικότητα και την ολιστική ανάπτυξη. Η γνώση δεν είναι το μέσο που οδηγεί μόνο στη σοφία, αλλά και η βασιλική οδός για την κατάκτηση της ευτυχίας. Το παιδί, ως δημιουργός νοήματος, βασίζεται στη βούλησή του, ώστε να αυτοπραγματώνεται και να διαμορφώνεται ως

ελεύθερο πρόσωπο. Διερευνώνται παιδαγωγικές καταστάσεις που οδηγούν το παιδί, όσο γίνεται πιο γρήγορα στον αυτοκαθορισμό μέσω της ευρείας ανάπτυξης όλων των δεξιοτήτων του.

ABSTRACT

In this article we analyze the pedagogical basis of the libertarian education especially through the work of S. Faure, F. Ferrer and P. Robin. These pedagogues put an emphasis on the autonomous development of the individual. They attribute him the possibility of developing the natural, spiritual and moral needs focusing at the same time on the socialization without obstacles and the active participation in the social phenomena. They use the auto-direction for the resolution of everyday problems and approach learning and knowledge in a way that promote observation and holistic development. Knowledge is not the means which leads to the wisdom but the royal road to the conquest of happiness. The child as creator of meaning relies on his will in order to self-realize and be formed to a free person. Pedagogical situations are analyzed which lead the child quickly to the auto-determination through the wide development of all his skills.

1. ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 2Οού αι.

Ο 20ός αι. χαρακτηρίζεται από έναν αγώνα κατά της παιδαγωγικής νοησιαρχίας, της μηχανοκρατίας, του κατακερματισμού και της επιφανειακότητας της αγωγής. Στο πλαίσιο της αντίθεσης στην παιδαγωγική νοησιαρχία εντάσσεται σειρά κινημάτων όπως η κίνηση της νεολαίας, της καλλιτεχνικής αγωγής, του σχολείου εργασίας, τα εξοχικά παιδαγωγεία και τα σχολεία κοινοτήτων που παρουσιάζονται ως αντιθέσεις προς τον κατακερματισμό και την επιφανειακότητα.

Πολλοί συγγραφείς κατατάσσουν στους προδρόμους των νεότερων παιδαγωγικών τάσεων τη Σουηδή παιδαγωγό Ellen Key (1848-1929) της οποίας το βασικό έργο: «Ο αιώνας του παιδιού» γνώρισε 64 εκδόσεις μέσα σε 6 χρόνια και επηρέασε ιδιαίτερα τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης. Η θεωρία της στηρίζεται στην απόλυτη εμπιστοσύνη που πρέπει να εκφράζουμε απέναντι στη δύναμη της ανθρώπινης φύσης, μιας φύσης που γίνεται κακή και διεστραμμένη μόνο και μόνο από τα σφάλματα της αγωγής στην πιο πλατιά έννοια του όρου. Η Key ξεκινώντας από τις διακηρύξεις του Ρουσσώ δηλώνει: «αφήστε τη φύση να δράσει μόνη της ήσυχα και αργά. Φροντίστε μονάχα το πώς οι περιστάσεις θα υποβοηθήσουν αυτό το έργο της φύσεως. Μόνο τα δικαιώματα των παιδιών και η προσωπική τους ελευθερία μπορούν να φέρουν περιορισμό στην αυθορμησία της σχολικής πράξης». Ο Ludwig Gurlitt (1855-1931) θεωρείται συνεχιστής των ιδεών της Key, τονίζει την αυθύπαρκτη οντότητα της νεολαίας, ενώ επικρίνει την ανώτερη παιδεία της εποχής του με τα συγγράμματά του «ο Γερμανός και η πατρίδα του», «ο Γερμανός και το σχολείο του». Θεωρεί την ανώτατη παιδεία ίδρυμα σκλάβων

με ανόητους σχολαστικούς δάσκαλους κατά του χριστιανισμού. Τίθεται κατά της αυταρχικής αγωγής και της κανονιστικής παιδαγωγικής πράξης, υπέρ της ευκαιριακής διδασκαλίας του μαθήματος, της συζήτησης των τυχαίων βιωμάτων του παιδιού, του μαθήματος στιγμιαίας προσωπικής έμπνευσης (ιμπρεσιονιστική βιωματική παιδαγωγική). Τάσσεται μάλιστα υπέρ της ιδέας της δημιουργίας. Ο δάσκαλος θεωρείται ότι μπορεί να αποβεί ένας παραγωγικός καλλιτέχνης για το συγκεκριμένο παιδαγωγικό μοντέλο. Ο Berthold Otto (1859-1933) προωθεί ένα σύστημα με άξονα την ελευθερία του μαθητή μέχρι υπερβολής βασικά στοιχεία του οποίου είναι τα ακόλουθα: α. Μαεστρία στο πρακτικό μάθημα, β. Προσεκτική ψυχολογική παρατήρηση του παιδιού, γ. Ουτοπικές μελλοντικές ιδέες. Ψυχολογική παρατήρηση του παιδιού.

Αρχίζει επίσης την ίδια περίοδο η εμφάνιση διαφόρων κραδασμών σε συνάρτηση με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές κρίσεις της εποχής. Τονίζεται ότι έχει δοθεί έμφαση στην εξωτερική ανάπτυξη του ατόμου και έχει παραμεληθεί η εσωτερική, ενώ η πολιτιστική ζωή βρίσκεται σε σοβαρή κρίση. Στηλιτεύεται η εξωστρέφεια του 19ου αι. και η προσπάθεια για κατάκτηση του υλικού κόσμου, εκδηλώνεται έντονη η κόπωση από την πρόοδο και τον πολιτισμό της ασφάλτου της μεγαλούπολης, από τον πυκνό καπνό και το θόρυβο των εργοστασίων. Υπογραμμίζεται μάλιστα η σημασία της νοσταλγίας για τη φύση.

Σημαντικό είναι το κίνημα της νεολαίας με γενέθλιο έτος το 1896 καθώς και του Αποδημητικού Πουλιού που δημιουργείται το 1901 από τον Karl Fischer, στο Βερολίνο και εξαπλώνεται χωρίς οργάνωση. Η κίνηση της νεολαίας προωθεί τα ακόλουθα: νέα αίσθηση της ζωής και νέα σχέση μεταξύ των γενεών, γνήσια παιδεία: εσωτερική ελευθερία, όχι αλκοόλ και νικοτίνη. Υπογραμμίζει τη σημασία των μικρών οικιακών κήπων και οικισμών, της βίωσης της φύσης, του τονισμού του προσωπικού στοιχείου, της πρωτογενούς ζωής, της φυσικής ανάπτυξης των δυνάμεων, της ζωντανής ολότητας της ζωής. Και οι φυσικές επιστήμες έρχονται σε στενή επαφή με τη φιλοσοφία, τη φυσική φιλοσοφία, τη γνωσιοθεωρία, τη μεταφυσική, την οποία τόσο πολύ απέφευγαν οι επιστήμες του 19ου αι., μαζί με τη θρησκεία. Διεισδύουν παράλληλα στο ασυνείδητο και στο ψυχικό κόσμο (Jung, Freud). Το ίδιο παρατηρείται και στη φιλοσοφία: ο φιλοσοφικός θετικισμός και υλισμός ήδη στα τέλη του 19ου αι. ξεπερνιέται μέσω της αναζωπύρωσης της καντιανής φιλοσοφίας. Η φιλοσοφία της ζωής και ο νεοκαντιανισμός στρέφεται στα προβλήματα του πολιτισμού. Δεν αποκλείονται και τα μεταφυσικά-θρησκευτικά ερωτήματα. Παράλληλα προς τη φιλοσοφία της ζωής και του πολιτισμού αναπτύσσεται η υπαρξιακή φιλοσοφία (Sartre, Heidegger, Jaspers). Βασικό ερώτημα που τίθεται τώρα είναι: πώς θα μπορούσε ο κάθε άνθρωπος μέσα σε αυτόν τον κόσμο του γιγαντιαίου τεχνολογικού μηχανισμού να διαφυλάξει την βαθύτερη ύπαρξή του;

Προβάλλει δηλαδή μεγάλο ενδιαφέρον για τον άνθρωπο και το εσωτερικό του είναι. Κατά την ίδια εποχή ή λίγο αργότερα εμφανίζονται και σε άλλες χώρες –κυρίως στην Αγγλία, Γαλλία και Γερμανία- ποικίλες νέες τάσεις,

που κάνουν λόγο για ουσιαστική κοινωνικοποίηση του παιδιού, για την ανάγκη να μάθει να ζει και να εργάζεται μαζί με άλλους, για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του, για τη μετατροπή του σχολείου σε εργασιακή κοινότητα και για άλλα παρόμοια θέματα. Θεωρείται επιβεβλημένη η ανάγκη άμυνας της νεολαίας απέναντι στην αλλοτρίωση της ζωής, της μεγαλούπολης, του πολιτισμού της γνώσης, εναντίον της παλιάς γενιάς και του αυταρχικού σχολείου. Το βίωμα του οδοιπορικού ταξιδιού είναι πολύ σημαντικό σε συνάρτηση με την άμεση φυσική ζωή και τις πρωτόγονες εξωτερικές συνθήκες καθώς και την εμπειρία της πρωτογενούς κοινότητας.

Δίνεται μεγάλη σημασία επίσης στα παρακάτω στοιχεία: φυσική ζωή, απλές συνθήκες, μικρός αριθμός νέων, ατμόσφαιρα ειλικρίνειας, εσωτερικότητας, υπευθυνότητας, αυτοαγωγής, αυτοανάπτυξη, εσωτερική πειθαρχία και εσωτερικό κάλεσμα. Επιδιώκεται και προωθείται μια νέα ζωή με έμφαση στο ρίζωμα στην πατρίδα, στην ύπαιθρο, στον αγροτικό κόσμο, στο ρομαντισμό, στο τοπικό και εθνικό στοιχείο. Τονίζεται επίσης ο λαός και το λαϊκό στοιχείο, ο πολιτισμός, το τραγούδι, ο χορός και η λαϊκή μόρφωση, προβάλλονται νέες μορφές συντροφικότητας, καθώς και μη συμβατικά στοιχεία, μη αστικά, ένας γνήσιος νεανικός πολιτισμός και το ζωντανό γίγνεσθαι. Ένα βασικό στοιχείο είναι η συνεχής κίνηση, η κριτική του φόβου για το οριστικό, το μόνιμο, το σταθερό. Προωθείται μια έντονη ατομοκεντρική ορμή, μικρές ομάδες και σύνδεσμοι, υπερτονίζεται ο αγώνας για μια καινούρια παιδαγωγική δύναμη και η αξία της ανθρωποπλαστικής παιδαγωγικής δύναμης.

Άλλα βασικά στοιχεία είναι η στράτευση στην υπηρεσία της διάδοσης των αρχών και αξιών: η σημασία που δίνεται στις σχολικές εκδρομές, τα αγροτικά οικοτροφεία, την ατομική χαλάρωση κατά τη σχολική εργασία, τα ταξίδια, τη γνήσια λαϊκή παιδεία. Η κίνηση καλλιτεχνικής αγωγής έχει επίσης άμεση συνάφεια με το κίνημα νεολαίας. Υπερτονίζονται οι δυνάμεις από τη χειροτεχνία, τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα, η άμυνα απέναντι στην ισοπεδωτική τάση του 19ου αι., η αναζήτηση της γνήσιας τέχνης, η άντληση θεμάτων από τις δυνάμεις της πατρίδας, η αξία και η δημιουργικότητα του ανθρώπου. Επικρατεί ο άνθρωπος ως ολότητα σε κλίμα ειλικρίνειας, η αφύπνιση της δύναμης του αισθητικού βιώματος, η αίσθηση της απόλαυσης και της άμεσης καλλιτεχνικής έκφρασης από παθητική απόλαυση σε προσωπική δημιουργία.

Οι βασικοί παράγοντες που επέδρασαν στην ανάπτυξη παιδαγωγικών κινημάτων την περίοδο αυτή είναι οι εξής: 1. κλίμα αμφισβήτησης που καλλιεργήθηκε από διάφορες φιλοσοφικές τάσεις για τη δομή της κοινωνίας και χωρών του δυτικού κόσμου (Μαρξ, Σαρτρ, Ράσελ, Μαρκούζε, 2. υιοθέτηση αρχών ψυχολόγων-ψυχαναλυτών σεξουαλική απελευθέρωση, σημασία του ασυνείδητου. 3. δυσάρεστες εμπειρίες του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, αυταρχική αγωγή 4. ψυχοκοινωνιολογικές έρευνες για εκδημοκρατισμό μεθόδων αγωγής, μελέτη της δυναμικής των ομάδων (K. Lewin και συνεργάτες του Lippit, White, 1939.)

Οι βασικές αρχές των σχολείων και των παιδαγωγικών μοντέλων την περίοδο αυτή είναι οι εξής:

1. περιορισμός στο ελάχιστο της διδασκαλίας ακαδημαϊκών μαθημάτων
2. ενασχόληση μαθητών στον κήπο, αγρόκτημα με πρακτικές τέχνες μετά τη διδασκαλία,
3. κάθε εργασία απορρέει από τις ανάγκες και τα (εν)διαφέροντα των μαθητών
4. σκοπός αγωγής είναι η προετοιμασία για την πρακτική ζωή
5. σημασία αποκτά η κοινωνική εξέλιξη μαθητών
7. το σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να είναι ανάλογο προς το επίπεδο του μαθητή
8. ο δάσκαλος όχι μόνο φορέας γνώσεων αλλά και παιδαγωγός

2. Η ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Στο πλαίσιο αυτής της παρουσίασης μελετήθηκαν οι πρωτεργάτες της Ελευθεριακής Αγωγής (Paul Robin και το οικοτροφείο του Cempuis, Francisco Ferrer και το «Σύγχρονο Σχολείο», Sébastien Faure και η «Κυψέλη»), οι άμεσοι κληρονόμοι του ελευθεριακού σχολείου (με κυριότερο τον Dr. Jean Wintsh και το Σχολείο Ferrer στη Λοζάνη 1910-1919), καθώς και οι γόνιμες πραγματώσεις των τελευταίων δεκαετιών (L' Echappée Belle 1983, La Bonaventure 1993, Το ελεύθερο σχολείο Paideia στη Μέριδα 1978). Ερευνήθηκαν παράλληλα ελευθεριακές αντιλήψεις και σχολικά ιδρύματα που δεν συνδέονται ιστορικά ή έχουν επηρεασθεί ως ένα βαθμό από τα ελευθεριακά σχολεία και έχουν μεγάλη θεωρητική και λειτουργική συνάφεια με αυτά (Οι δάσκαλοι-σύντροφοι και οι ελεύθερες κοινότητες του Αμβούργου, η Θεσμική Παιδαγωγική, τα Free Schools στη Μεγάλη Βρετανία, τα Sudbury Schools, τα Δημοκρατικά Σχολεία, το Laborschule στο Bielefeld και τα Ecoles Expérimentales στη Γαλλία).

Στα ελευθεριακά σχολεία ποικίλλει το θέμα της διδασκαλίας, η ύπαρξη η μη ωραρίου και προγράμματος σπουδών. Η διδασκαλία γίνεται χωρίς τυπικότητες, τα παιδιά είναι ελεύθερα να έρχονται και να φεύγουν κατά τις επιθυμίες του, ενώ απορρίπτονται οι παραδοσιακές αντιλήψεις για την εξουσία των δασκάλων. Ενισχύεται η ελευθερία του παιδιού και επικρίνονται οι αυταρχικές μέθοδοι και πρακτικές εκπαίδευσης και ανατροφής. Τα σχολεία αυτά διαφέρουν όμως στην πολιτική διάσταση που αποδίδεται στην εκπαίδευση.

Στην ελευθεριακή αγωγή αναζητείται η απελευθέρωση, η ελεύθερη δράση και η αυτοπραγμάτωση των μαθητών. Ο τόνος δίνεται στις προσωπικές επιλογές, στη σύνδεση με εμπειρίες του παρελθόντος, στην άρνηση κάθε καθοδήγησης, στην αίρεση όλων των κοινά αποδεκτών αντιλήψεων που δεν έχουν υποστεί τη βάσανο της ελεύθερης συνείδησης, στον αυθορμητισμό, στην ενεργό προσωπική εμπλοκή. Ο Fransisco Ferrer (1859-1909)[1] πίστευε ότι κάθε

[1] Καταλανός αναρχικός και ριζοσπάστης παιδαγωγός, εμπνευστής και εισηγητής του λεγόμενου *«Σύγχρονου Σχολείου» («La Escuela Moderna»)* που διακήρυττε τον κοσμικό, δημοκρατικό και

βιβλίο κυοφορούσε σπέρματα ιδεολογικής χειραφέτησης. Μόνο ο Ροβινσώνας Κρούσος ήταν αποδεκτός, ως παράδειγμα δημιουργικότητας και επινοητικού πνεύματος. Βασικός παράγοντας ήταν η διαμόρφωση ενός εσωτερικού προσδιορισμού. Κάθε νεαρό υποκείμενο χτίζει μια κρίσιμη οντότητα που μπορεί να υποστηρίξει μια αυτοδύναμη δράση βασισμένη σε επιθυμίες, συναισθήματα και αντιλήψεις. Ο ενήλικος δεν ασκεί καμία επίδραση στην ανάδυση και οργάνωση αυτών των τάσεων. Υπάρχει ομοιότητα με τα νοητικά σχήματα της γενετικής ψυχολογίας, όμως υπάρχει ποιοτική διαφορά σε ό,τι αφορά στην ευρύτητα. Δεν πρόκειται αποκλειστικά για διανοητικές συνδέσεις, αλλά για έμφαση στη βιο-ψυχολογική ολότητα και τη συγκρότηση του ατόμου. Οι μαθητές αφήνονται να βιώσουν εκπαιδευτικές καταστάσεις, τους διατίθεται ο χώρος, τα μέσα έρευνας, οι δυνατότητες αυτομόρφωσης και οι ενήλικοι που μπαίνουν στο προσκήνιο μόνο όταν τους ζητηθεί από τα παιδιά. Ο Michel Lobrot, βασικός εκφραστής της θεσμικής παιδαγωγικής, μιλάει για «παιδαγωγικό μπάνιο» που δίνει τη δυνατότητα αναπλαισίωσης, μετακίνησης που έχει σημασία ως πορεία και όχι ως προορισμός. Δεν επιβάλλονται συγκεκριμένες πρακτικές, παρόλο που ευνοείται η συνεργατικότητα και η κοινωνική συναντίληψη. Ο μαθητής που δεν κάνει τίποτα εκπληρώνει έντονη δραστηριότητα γιατί με τη σκέψη του οργανώνει, προετοιμάζει, βάζει τα θεμέλια μιας μέλλουσας συμπεριφοράς που θα βασίζεται σε προσωπικές επιθυμίες και στην ελεύθερη βούληση. Μια τέτοια συμπεριφορά θα έχει πολλαπλάσια εκπαιδευτική αξία από διάφορες εντατικές καταναγκαστικές δραστηριότητες.

Οι ελευθεριακοί επιδιώκουν η μαθητική εργασία να επιτελείται με ευχάριστο τρόπο με στόχο την προσωπική ικανοποίηση και ευτυχία. Αναγνωρίζουν ότι το παιδί διαθέτει μια φυσική διάταξη πάνω στην οποία μπορεί να αποτυπωθεί η μάθηση. Η φυσική παρόρμηση είναι αυτή που ωθεί το παιδί στην απόκτηση γνώσεων (Erkenntnistrieb). Αυτή η φυσική παρόρμηση, επίσης, αρκεί για να δώσει στο παιδί τα αναγκαία κίνητρα και ερεθίσματα για να αποκτήσει όλες τις γνώσεις που του χρειάζονται. Το παραδοσιακό σχολείο με τους αδυσώπητους μηχανισμούς του ωθεί το μαθητή στην αδιαφορία, τη νωθρότητα και την πλήξη αφανίζοντας την παρόρμησή του για γνώση. Μια ολοκληρωμένη διαθεματική διδακτική προσέγγιση προσιδιάζει στις ανάγκες των μαθητών, έτσι ώστε να καλύπτονται οι ποικίλες απαιτήσεις και η ανάπτυξη μιας πολυτροπικής και επινοητικής μάθησης (Enseignement Intégral, Gesamtunterricht). Οι μαθητές ρυθμίζουν τον βαθμό εμπλοκής στις παιδαγωγικές καταστάσεις με βάση την αυτοαντίληψή τους, τα συναισθήματά τους και τις κατευθύνσεις της εφήμερης ομάδας συμμαθητών που προτείνει και αναλαμβάνει ένα έργο. Ο μαθητής αυτοπροσδιορίζεται με την εξωτερίκευση

ελεύθερο χαρακτήρα λειτουργίας των σχολείων και δεν υπόκειται σε κανένα περιορισμό κυρίως θεοκρατικού περιεχομένου και προωθεί την ισότιμη εκπαίδευση όλων χωρίς κοινωνικούς, ταξικούς και φυλετικούς φραγμούς. Αργότερα ίδρυσε τη «Διεθνή Λίγκα για την Ορθολογική Εκπαίδευση των παιδιών».

των ιδιαιτεροτήτων του στο πλαίσιο της συλλογικής δράσης. Ο απολογισμός του μέλους της ομάδας, παρά τις αναπόφευκτες συγκρίσεις με τους άλλους, αναφέρεται στα ενδογενή κίνητρα και τις προσδοκίες για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων του. Η πορεία της ενεργητικής αυτοανακάλυψης, οι απαντήσεις σε ερωτήματα που κινητοποίησαν δράσεις και η δυνατότητα αυτόνομης διερεύνησης συναρτώνται με αυξημένη αυτοεκτίμηση και ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τις έρευνες του Weiner (1972,1974) οι θυμικές επιπτώσεις είναι μεγαλύτερες στον καθορισμό της ίδιας της προσπάθειας παρά στον προσδιορισμό της ικανότητας. Είναι σημαντική επίσης η αιτιολογία της συμπεριφοράς, καθώς συναρτάται άμεσα με την προσπάθεια. Ένα σύνθετο πλέγμα αλληλεπιδράσεων, προσδιορισμών και συναισθημάτων σχετίζεται με τα ενδογενή κίνητρα που ενεργοποιούν τη συμπεριφορά. Ο δρόμος προς τη γνώση δεν είναι ομοιόμορφος σε όλη την τάξη, ούτε σε όλα τα παιδιά. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό το παιδί να κατανοεί την προσωπική του πορεία και να καταλήγει στους σωστούς προσδιορισμούς ικανότητας και προσπάθειας.

3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΚΙΝΗΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ

Οι ελευθεριακοί παιδαγωγοί δεν ενέκριναν καμία μέθοδο τιμωρίας ή επιβράβευσης. Τα εξωγενή κίνητρα οδηγούν σε προσδιορισμούς ικανότητας που υποσκάπτουν τη δημιουργική δράση. Εδώ τονίζεται το κίνητρο για την απόκτηση δεξιοτήτων, το οποίο πρέπει να είναι ενδογενές και όχι εξωγενές. Για να γίνει αυτό χρειάζεται οι μαθητές να ασχολούνται με το σχετικό αντικείμενο, όχι μόνο χωρίς προηγούμενη υπόσχεση αμοιβής, όπως έδειξε η σχετική έρευνα, αλλά και συχνά χωρίς την παρουσία κάποιου εξωτερικού παρατηρητή, όπως ο δάσκαλος ή ο γονιός. Και αυτό γιατί τότε μόνο οι μαθητές θα θεωρήσουν ότι το κάνουν όχι γιατί υπάρχει ο άλλος αλλά γιατί τους αρέσει να ασχολούνται με αυτό οι ίδιοι. Σύμφωνα με τον Sébastien Faure (1858-1942)[2] η αυτονομία του παιδιού στην Κυψέλη, που ιδρύθηκε το 1904, είναι αδιαπραγμάτευτη. Το παιδί δεν είναι ενήλικος σε μικρογραφία, ούτε αντικείμενο ενός προδιαγραμμένου στόχου που διαχειρίζονται άλλοι. Θεωρείται ότι το παιδί δεν ανήκει ούτε στον Θεό ούτε στο κράτος, ούτε στην οικογένειά του, αλλά στον ίδιο του τον εαυτό και δεν υπόκειται σε καμία ιδεολογία. Από αυτό πηγάζει η φροντίδα να του επιτρέψουμε να είναι απλά ο εαυτός του και να μπορεί να αναπτύξει με πλήρη ελευθερία τις δυνατότητές του. Υπάρχει η πρόθεση για συνειδητή αποφυγή κάθε πίεσης και κάθε εξαναγκασμού που θα έχει στόχο να επιταχύνει την ελεύθερη και φυσική ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του παιδιού. Τίποτα δεν πρέπει να του επιβάλλεται, καμιά γνώση δεν θα πρέπει να γίνει γι' αυτό υποχρεωτική. Αποκλειστικό κίνητρο της διδασκαλίας πρέπει να παραμένει το ενδιαφέρον του παιδιού που το εκδηλώνει με τις παρεμβάσεις και την

[2] Γάλλος αναρχικός, υπέρμαχος της ελευθεριακής σκέψης και εκπαίδευσης καθώς και της κοσμικής παιδείας.

αυθόρμητη συμμετοχή του στις μαθησιακές καταστάσεις. Ο μαθητής οδηγείται προς τη γνώση στη βάση της προσωπικής του επιθυμίας και όχι το αντίθετο όπως σε όλα σχεδόν τα σχολεία του κόσμου. Στο σχολείο αποκτά γνώση των πραγμάτων αλλά κυρίως μεθόδους εργασίας. Καμία μάθηση δεν έχει αξία, όταν δεν εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή του μαθητή σε αυτή και δεν αποσκοπεί στον προσδιορισμό του πρωτότυπου και προσωπικού στοιχείου στο παιδί. Ο μαθητής έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαχείριση των μαθησιακών καταστάσεων, πρέπει να έχει λόγο σε αυτό που μαθαίνει, να αποφασίζει με τι θα ασχοληθεί και να αντιλαμβάνεται τη σημασία των γνωστικών αντικειμένων για τον εαυτό του και τον κόσμο. Δεν υφίσταται κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και φαντασία ξεκομμένη από τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Ο τόνος δεν δίνεται στη συσσώρευση γνώσεων, τη διδακτέα ύλη και τα βιβλία αλλά στις διαδικασίες που ακολουθούνται, ώστε να οδηγούν στη μάθηση. Μετακινούνται από την ομοιομορφία της διδασκαλίας στην ερευνητική παραφωνία του παιδιού που ενεργεί με βάση τα ενδογενή του κίνητρα και ανοίγει νέους δρόμους για την προσωπική του πορεία όσο και για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ο ίδιος ο μαθητής χτίζει την πνευματική του ανάπτυξη αναζητώντας νέες εμπειρίες που ανταποκρίνονται στις νοητικές δομές του. Οι γνώσεις που επηρεάζουν και τροποποιούν τη συμπεριφορά του παιδιού είναι εκείνες που ανακαλύπτει μόνο του και δεν μεταδίδονται από άλλους μέσω απλής διαμεσολάβησης. Η ελεύθερη επιλογή, η πρωτοβουλία, η υπευθυνότητα, η λήψη αποφάσεων οδηγούν με μεγαλύτερη συνέπεια στη λειτουργική μάθηση και την επινοητική δράση. Τελικός στόχος είναι η εικόνα του μορφωμένου πολίτη, ισορροπημένου σε σχέση με τις επιθυμίες, τις αντιλήψεις και τις ενδόμυχες ροπές και τάσεις, η εικόνα του αυτόνομου και ανεξάρτητου υποκειμένου. Η λογική δράση της «Κυψέλης» απορρίπτει κάθε προκατασκευασμένη αντίληψη ενώ δίνει θέση σε συγκεκριμένα πράγματα, ζωντανά και ορατά. Αγωγή είναι η ίδια η ζωή, δεν είναι μια διαδικασία παρέμβασης, αλλά η αναγνώριση της εξέλιξης και της ελεύθερης ανάπτυξης του παιδιού. Οι ελευθεριακοί παιδαγωγοί αμφισβητούν την έννοια του σκοπού στην παιδαγωγική και προτιμούν το παιδί ως το μόνο καθοριστικό παράγοντα της αγωγής. Εφαρμόζει την παρατήρηση, προϋποθέτει το κριτικό πνεύμα, τον πειραματισμό, την εξακρίβωση, τον έλεγχο. Απαιτεί την έλλογη και σταθερή άσκηση της ελεύθερης διερεύνησης. Αυτά βρίσκονται στη φύση της παιδικής ζωντάνιας, του αυθορμητισμού και είναι εγγενή στους μαθητές. Εσωτερική ανάγκη τους ωθεί να έχουν πλήρη αντίληψη του επιστητού και κατευθύνουν τις δυνάμεις τους προς αυτό το στόχο. Επιχειρείται η μύηση του μαθητή στη βαθύτερη κατανόηση των σχέσεων που διέπουν τα φαινόμενα. Ευνοείται η εκμετάλλευση όλης της νοητικής ενέργειας και αυτή μάλιστα δεν περιορίζεται στην παπαγαλία (perroquetisme). Επιζητείται ο συνδυασμός γνωστικών λειτουργιών και μεταγνωστικών στρατηγικών που εμπλέκονται στην όλη πορεία των μαθησιακών καταστάσεων. Τότε η μάθηση γίνεται πιο εξειδικευμένη και πιο λεπτομερειακή και η υπάρχουσα εσωτερική ευχαρίστηση ενισχύεται από την επίτευξη νέων επιπέδων κατανόησης και

επίδοσης.

3. ΒΑΣΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ-ΑΥΤΟΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ-ΑΥΤΟΑΝΑΠΤΥΞΗ

Στα ελευθεριακά σχολεία του προτύπου Sudbury[3] μαθητές όλων των ηλικιών καθορίζουν τι θα κάνουν, καθώς επίσης πότε, πώς και πού θα διεξαχθούν οι εκπαιδευτικές καταστάσεις. Αυτή η ελευθερία είναι κομβικό σημείο της σχολικής ζωής, ανήκει στους μαθητές ως απαραβίαστο δικαίωμα. Οι θεμελιώδεις αρχές του σχολείου είναι απλές:

-όλοι οι άνθρωποι έχουν έμφυτη περιέργεια για έρευνα από τη φύση τους

-η πιο αποτελεσματική, διαρκής και ολοκληρωμένη μάθηση είναι αυτή που ξεκινά, συνεχίζεται και αναδύεται από το μαθητή

-όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί, αν τους επιτραπεί να αναπτύξουν τις μοναδικές τους δεξιότητες

-η συνεκπαίδευση μαθητών με ηλικιακές διαφορές ευνοεί την πρόοδο όλων των μελών της ομάδας

-η ελευθερία είναι ουσιώδης για την ανάπτυξη της προσωπικής υπευθυνότητας

Στη πράξη σημαίνει ότι οι μαθητές ξεδιπλώνουν όλες τις δημιουργικές τους προτάσεις και δημιουργούν τα δικά τους ιδιαίτερα περιβάλλοντα μάθησης. Οι εγκαταστάσεις, το προσωπικό, ο εξοπλισμός βρίσκονται εκεί για τους μαθητές ώστε να τα χρησιμοποιήσουν όταν ωριμάσει κάποια ανάγκη. Το σχολείο παρέχει μια πραγματικότητα στην οποία οι μαθητές είναι ανεξάρτητοι, χαίρουν εμπιστοσύνης και τους αποδέχονται ως υπεύθυνες οντότητες. Επίσης παρέχει μια κοινότητα στην οποία οι μαθητές εκτίθενται στις πολυπλοκότητες της ζωής στο πλαίσιο μιας συμμετοχικής Δημοκρατίας. Τα σχολεία Sudbury δεν παρουσιάζουν και δεν αποδίδουν αξιολογήσεις, εκτιμήσεις ή συστάσεις, βεβαιώνοντας ότι δεν κατατάσσουν ανθρώπους και ότι το σχολείο δεν είναι κριτής. Συγκρίνοντας μαθητές μεταξύ τους ή με κάποιο πρότυπο που έχει επιλεγεί και προταθεί εκ των προτέρων είναι γι' αυτούς παραβίαση του μαθητικού δικαιώματος για ατομική εξέλιξη και αυτοκαθορισμό. Οι μαθητές αποφασίζουν μόνοι τους πώς θα αποτιμήσουν την πρόοδό τους, ως μαθητευόμενοι που ελέγχουν τη διανοητική τους πορεία σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

Η τάση των παιδιών να επιθυμούν να επικοινωνούν με τους συνομηλίκους και τους ενήλικους φροντιστές τους είχε σημειωθεί από τον Charles Fourier, ο οποίος είχε διακρίνει μάλιστα τα αντίστοιχα εγγενή ψυχικά πάθη. Οι απόψεις του Fourier επηρέασαν καθοριστικά τις πραγματώσεις των ελευθεριακών παιδαγωγών. Η πρακτική της αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης

[3] Τα σχολεία αυτά πήρα το όνομά τους από το σχολείο Sudbury Valley School, που ιδρύθηκε το 1968 στην πόλη Framingham της Μασαχουσέτης, ένα από τα πρώτα σχολεία αυτού του τύπου στη Β. Αμερική. Το σχολείο αυτό επηρεάστηκε από το ελευθεριακό σχολείο του Summerhil του A. Neill, που ιδρύθηκε στην Αγγλία το 1921. Τα σχολεία αυτά θεωρούνται δημοκρατικά και ελευθεριακά, προωθούν την ελευθερία, την εμπιστοσύνη και καλλιεργούν τις δημοκρατικές αξίες.

εφαρμόζεται σε καθημερινή βάση χτίζοντας ένα αντιαυταρχικό οικογενειακό πρότυπο. Η εποπτεία των 'petits papas' (μικρών πατεράδων) και 'petites mamans' (μικρών μητέρων) του Paul Robin (1837-1912)[4], η συνεκπαίδευση των δύο φύλων (αδιανόητη για την εποχή), οι εσωτερικές γιορτές των σχολείων όπως «η γιορτή της αγάπης και της ευγνωμοσύνης», η υπόσχεση – συμβόλαιο : «θα δώσουμε τον καλύτερο εαυτό μας για να γίνουμε χρήσιμα μέλη της μεγάλης ανθρώπινης οικογένειας», η συμμετοχική εργασία στα εργαστήρια (π.χ. τυπογραφείο), οι εκδρομές και οι κατασκηνώσεις είναι στιγμιότυπα κοινοτικής ζωής που δίνουν διέξοδο στην ανάγκη των παιδιών για έκφραση και επικοινωνία. Η ελευθεριακή παιδαγωγική βασισμένη στην πρόταση οργάνωσης και συνεργασίας των παιδιών κατά τον Fourier επιδιώκει να δημιουργήσει θεσμούς που να επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση της τάσης των παιδιών για συγχρωτισμό και ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων.

4. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΟΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 παρουσιάστηκαν έρευνες που συνέδεαν τα ενδογενή κίνητρα με εγγενείς ψυχολογικές ανάγκες. Η έρευνα κατέδειξε τον κυρίαρχο ρόλο της ενδογενούς παρώθησης στην ατομική συμπεριφορά και τη μάθηση. Η ενδογενής παρώθηση συναρτάται με πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται για προσωπική ικανοποίηση, εγείρουν το ενδιαφέρον και αποβλέπουν στην εκπλήρωση υποκειμενικών αναγκών. Σε αντίθεση η εξωγενής παρώθηση αναφέρεται στην κατάκτηση στόχων που προτείνονται ή επιβάλλονται. Οι Edward Deci και Richard Ryan κατεύθυναν έρευνες και συστηματοποίησαν συμπεράσματα ώστε να οδηγηθούν στη Θεωρία του αυτοκαθορισμού (Self-determination Theory). Ως βασικές ψυχολογικές ανάγκες θεωρούν τη εποπτεία, την αυτονομία και τη συμμετοχικότητα (Relatedness).

Η ενεργή προσωπική εμπλοκή με δράσεις που το υποκείμενο βρίσκει ενδιαφέρουσες έχει τις ρίζες της στην ικανοποίηση βασικών αναγκών. Στο βαθμό που ικανοποιούνται οι ψυχολογικές ανάγκες ανανεώνεται και ενισχύεται το ενδιαφέρον για ποικίλες δράσεις που έχουν συνειδητό υπόβαθρο. Έτσι εμπειρίες εποπτείας, αυτονομίας και συμμετοχικότητας είναι ουσιώδεις για την ενδογενή παρώθηση και το ενδιαφέρον.

Πολλές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η ενδογενής παρώθηση συνδέεται με καλύτερη μάθηση, αποτελεσματικότητα και ευεξία. Οι δραστηριότητες που τα υποκείμενα αναλαμβάνουν φυσικά ή αυθόρμητα, όταν αισθάνονται ελεύθερα να ακολουθήσουν τα εσώτερα ενδιαφέροντά τους αντιπροσωπεύουν το πρότυπο των αυτοκαθοριζόμενων δραστηριοτήτων. Ο DeCharms (1968) υποστηρίζει ότι αυτές οι δραστηριότητες πηγάζουν από ενδογενώς

[4] Γάλλος παιδαγωγός, υπέρμαχος της ελευθεριακής εκπαίδευσης. προώθησε την ολιστική ελευθεριακή εκπαίδευση στο ορφανοτροφείο του Cempuis. Πίστευε ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα να γίνει ταυτόχρονα εργάτης των χεριών και του κεφαλιού. Χρειάζεται αρχικά ένα κοινό σχολείο, ολιστικού χαρακτήρα και στη συνέχεια μια εξειδίκευση σε συνάρτηση με το επαγγελματικό πλάνο του καθενός.

αντιληφθείσες βάσεις (locus) αιτιότητας (Internal perceived locus of causality, I-PLOC). Παρατηρήθηκε ότι εξωτερικά κίνητρα και ανταμοιβές που αφορούσαν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες έκαναν τα άτομα να χάνουν τον έλεγχο δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στις ανταμοιβές. Ανάλογα συμπεράσματα εξήχθησαν και σχετικά με τις απειλές, την επιτήρηση, την αξιολόγηση και τη χρήση προθεσμιών, οι οποίες υποβαθμίζουν την ενδογενή παρώθηση. Αντίθετα παρέχοντας επιλογές και αναγνώριση στην ανθρώπινη εσώτερη εμπειρία και συναισθήματα ενδυναμώνεται η ενδογενής παρώθηση και αυξάνονται η εμπιστοσύνη στον εαυτό σχετικά με την αποτελεσματική ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Η επιβολή, οι ανταμοιβές και οι αξιολογήσεις συνδέθηκαν με μείωση της δημιουργικότητας, της επίλυσης σύνθετων προβλημάτων και της γνωστικής ελαστικότητας και εννοιακής μάθησης. Οι Deci and Ryan (1980) τόνισαν την ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται αυτόνομο υποθέτοντας ότι οι συγκείμενες εξωτερικές καταστάσεις προσβάλλουν την ενδογενή παρώθηση, τη λειτουργική ικανότητα και επιχειρησιακή ποιότητα. Οι παρωθητικές στρατηγικές βάζουν σε δεύτερη μοίρα την τάση αυτονομίας του ατόμου και οδηγούν σε περιορισμένα αποτελέσματα, δεν αναπτύσσονται οι δεξιότητες ούτε η δημιουργικότητα. Μελέτες σε ομάδες εθελοντών και σε φυσικούς χώρους (σχολική τάξη) έδειξαν ότι παρέχοντας υποστήριξη σε πρακτικές αυτονομίας σε αντίθεση με ελεγχόμενες και σταθερά αξιολογούμενες δράσεις, διαπιστώνονται θετικότερα και μονιμότερα αποτελέσματα που χαρακτηρίζονται παράλληλα από μεγαλύτερη ενδογενή παρώθηση και αυξημένη ικανοποίηση.

Οι ελευθεριακές αντιλήψεις που πηγάζουν από ποικίλες αφετηρίες, φιλοσοφικές, ευτοπικές, θετικιστικές συνδυάζονται με τις έρευνες της Πειραματικής Γνωστικής Ψυχολογίας καθώς και τη σύγχρονη μελέτη του Νευρικού συστήματος. Υπό το φως των πρόσφατων ανακαλύψεων ανακινείται το ενδιαφέρον για περαιτέρω μελέτη της ελευθεριακής πρακτικής και Παιδαγωγικής Φιλοσοφίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique.
Journal of Personality and Social Psychology, 43, pp. 997–1013.

Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. (1976). Effects of externally imposed deadlines
on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology,* 34, pp. 92–98.

Benware C. & Deci E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive
motivational set. American Educational Research Journal, 21, pp. 755-765.

Bremand, Natalie (1992). Cempuis : Une expérience d' Education Libertaire à l'époque de Jules Ferry. (Paris: Editions du Monde Libertaire).

Brophy, J. E. (1983). Fostering student learning and motivation in the elementary school classroom. In S.G. Paris, G. M. Olson, & H.W. Stevenson (Eds.), Learning and motivation in the classroom (pp.283-305). Hillsdale, NJ.:Erlbaum.

Collectif (1996). Bonaventure. Une Ecole Libertaire. Paris: Editions du Monde Libertaire.

Debout, Simone (1978). L'utopie de Charles Fourier. Paris: petite bibliothèque Payot.

DeCharms, R. (1968). Personal causation. New York: Academic Press.

Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York: Plenum.

Deci, E. L, & Cascio, W. F. (1972, April). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Paper presented at the Eastern Psychological Association, Boston, MA.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39–80). New York: Academic.

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73,* 642–650.

Dommanget, Maurice (1952). Francisco Ferrer. Paris : Société Universitaire d' Editions et de Librairie.

Faure, Sébastien (1992). Ecrits pédagogiques de Sébastien Faure. Paris: Editions du Monde Libertaire.

Giroud, Gabriel (1937). Paul Robin. Paris: Editions Mignolet et Storz

Greenberg, D. (1995). Introduction, Free at last: The Sudbury valley School. Sudbury Valley School Press.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 890–898.

Harackiewicz, J. M., Manderlink, G. & Sansone, C. (1984). Rewarding pinball wizardry: The effects of evaluation on intrinsic interest. Journal of Personality and Social Psychology, 47 287-300.

Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on

children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality, 52,* 233–248.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Αναστασία (1999). Ψυχολογία κινήτρων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 31,* 479–486.

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28,* 129–137.

Lewin, Roland (1989). Sébastien Faure et "La Ruche". Vaucrétien , Maine et Loire: Editions Ivan Davy.

Lechevalier, Bertrand (1998). Paul Robin in Jean Houssaye (dir.). Quinze Pédagogues . Leur actualité. Στα Ελληνικά (Μετ. Δ. Καρακατσάνη. 2000). Δεκαπέντε Παιδαγωγοί-Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Μαρκαντές, Ιωάννης & Καραγεώργου Αγορίτσα. Bonaventure. Η θεσμική λογική ενός σχολείου που δεν υπάρχει. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*. 24. Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1993.

McGraw, K. O.,&McCullers, J. C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology, 15,* 285–294.

Novoa, Antonio, &Vilanou, Conrado (1998). Francisco Ferrer in Jean Houssaye (dir.). Quinze Pédagogues. Leur actualité. Στα Ελληνικά (Μετ. Δ. Καρακατσάνη. 2000). Δεκαπέντε Παιδαγωγοί-Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 550–558.

Smith, Michael (1983). The Libertarians and Education. London: George Allen & Unwin.

Tafarodi, R. W., Milne, A. B.,&Smith, A. J. (1999). The confidence of choice: Evidence for an augmentation effect on self-perceived performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25,* 1405–1416.

Tomassi, Tina (1978). Breviario del Pensiamento Educativo Libertario.

Madrid: Campo Abierto- Editiones.

Valas, H.,&Sovik, N. (1993). Variables affecting students' intrinsic motivation for school mathematics: Two empirical studies based on Deci and Ryan's theory of motivation. *Learning and Instruction*, *3,* 281–298

Weiner, B. (1972). Theories of motivation. Chicago:Markham.

Weiner, B. (1974). Achievement motivation and attribution theory. Morristown, NJ: General Learning Press.

Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4,* 443–446.

«Η ιστορία του τόπου μου», Μια εφαρμοσμένη πρόταση προσέγγισης της Ιστορίας στο Νηπιαγωγείο.

Ειρήνη Ψαρρά

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, M.Ed «Πληροφορική στην Εκπαίδευση»

Περίληψη

Τα θέματα της ιστορίας στο Νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, προτείνεται να προσεγγίζονται διαθεματικά μέσα από μια κριτική θεώρηση των γεγονότων και σχεδόν πάντα σε σχέση με την κατανόηση της έννοιας του χρόνου. Σε αυτή την κατεύθυνση και σε συνδυασμό με τον ερευνητικό τρόπο εργασίας που επίσης προτείνεται, κινείται το Σχέδιο Εργασίας που αναπτύχθηκε σε μικρό επαρχιακό Νηπιαγωγείο και παρουσιάζεται στην παρούσα. Πρόκειται για ένα μεγάλο σε έκταση Project, το ενδιαφέρον για το οποίο προέκυψε με αφορμή μια πρόσκληση για συμμετοχή σε διαγωνισμό με θέμα «Η ιστορία του τόπου μου» και, καθώς κέρδισε αμέσως το ενδιαφέρον των μαθητών, εντάχθηκε δυναμικά στο πρόγραμμα της ομάδας. Στη βάση της διαθεματικής προσέγγισης του θέματος και με την ενεργό εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας, αναπτύχθηκαν μια σειρά από δράσεις που ικανοποίησαν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, πέτυχαν τη δημιουργική και εποικοδομητική συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία και υλοποίησαν ένα πλέγμα σκοπών και στόχων του Α. Π. από όλες σχεδόν τις περιοχές του. Μετά την ολοκλήρωση των δράσεων οι μαθητές γνώριζαν περισσότερο το παρελθόν και παρόν του τόπου τους, είχαν μάθει λεπτομέρειες για τον τρόπο ζωής του χωριού τους και κυρίως είχαν συνειδητοποιήσει πώς αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και πώς τα ίδια συμμετέχουν ουσιαστικά στη δημιουργία της ιστορίας του τόπου τους.

Abstract

The subjects of History in kindergarten, according to the Curriculum, it is proposed to be approached through an interdisciplinary and critical consideration to events and almost always in relation with an understanding of the concept of time. In this direction and in conjunction with the research work that also is proposed, the Project presented herein is developed in a small provincial Kindergarten. It is a large in extend Project, interest for which resulted on the occasion of an invitation to participate in a contest entitled "The history of my village" and, while immediately gained the interest of students, was included dynamically in the program of the team. On the basis of the interdisciplinary approach to the issue and with the active involvement of the local community, they were developed a series of actions to satisfy the interests and needs of students, achieved the creative and constructive collaboration with the wider local society and implemented a grid of objectives and targets of Curriculum from almost all areas. After the completion of the Project, the students knew

more of the past and present of their place, they had learned details for the way of their village life and mainly they had realized how they effectively participate in the creation of history of their village.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το περιεχόμενο της ιστορίας από τη φύση του είναι άμεσα συναρτημένο με τη ζωή και την ανθρώπινη δράση που πραγματώνεται σε συγκεκριμένο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον (Λεοντσίνης, 2008, σ. 2). Με αυτό το σκεπτικό, στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο οι Κοινωνικές Σπουδές εντάσσονται στην ενότητα «Παιδί και Περιβάλλον» και δη στον υποάξονα Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση. Στον εν λόγω άξονα οι βασικές έννοιες της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών κ.ά, προτείνεται να προσεγγίζονται διαθεματικά, χωρίς, ωστόσο, να περιγράφονται οι επιδιώξεις και οι προτεινόμενες δραστηριότητες, όπως συμβαίνει για τους άλλους θεματικούς άξονες του ΔΕΠΠΣ. Ωστόσο, περισσότερη καθοδήγηση ως προς το σχεδιασμό της διδασκαλίας για τον άξονα που άπτεται των Κοινωνικών Σπουδών δεν προβλέπεται στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (Οικονομίδης, 2009).

Σε επίπεδο γνωστικών στόχων, η προσέγγιση ιστορικών θεμάτων και εννοιών τίθεται σε συνδυασμό με την κατανόηση της έννοιας του χρόνου, ενώ προτείνεται με σαφήνεια η κριτική προσέγγιση των γεγονότων (ΔΕΠΠΣ, 2006). Η συνειδητοποίηση της έννοιας του χρόνου και του χώρου είναι θεμελιώδους σημασίας για την κατανόησή τους ως οριζουσών της ιστορίας, καθώς οδηγεί σταδιακά στη συνειδητοποίηση των αφηρημένων εννοιών «παρελθόν παρόν μέλλον» (Καρακατσάνη, 2001, σ. 183). Την ίδια στιγμή, η κατανόηση του παρελθόντος φαίνεται να διευκολύνεται μέσα από μια βιωματική προσέγγιση, όπου τα υπό διαπραγμάτευση διαδοχικά γεγονότα συνδέονται με την προσωπική ιστορία των μαθητών.

Για τον Λεοντσίνη (2008), άλλωστε, σήμερα, περισσότερο ίσως από ό,τι στο παρελθόν, είναι αποφασιστική η συμβολή της ιστορίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που στοχεύουν στη βαθύτερη γνώση τόσο του εαυτού μας όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η επιτόπια έρευνα του ιστορικού χώρου, η μελέτη των πηγών και η ερμηνευτική προσέγγιση των περιεχομένων τους, η χρήση σύγχρονων μεθόδων αναπαράστασης των ιστορικών δρωμένων και η παραγωγή επίκαιρου ιστορικού λόγου συνιστούν τα μέσα ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών και επίτευξης του σκοπού της σχολικής ιστορίας. (Λεοντσίνης 2008,). Μια τέτοια οπτική συνοδεύεται από νέες αντιλήψεις, νέες μορφές δράσης και πολλές ανακατατάξεις στη διαδικασία της μάθησης και ως εκ τούτου υπαγορεύει νέες διδακτικές πρακτικές στην προσέγγιση των ιστορικών εννοιών που δεν στοχεύουν πλέον στην ιστορική πληροφόρηση, αλλά δίνουν έμφαση στις διδακτικές πρακτικές και τις ερευνητικές διαδικασίες. Μια διδακτική πρακτική σαν αυτή, προσανατολιζόμενη στην καλλιέργεια και ανάπτυξη προσωπικών κριτηρίων προσέγγισης του υλικού της ιστορίας, προσδοκά ουσιαστικά σε μια συνειδητή μεταλλαγή αυτού του υλικού

σε παιδαγωγικό προϊόν, που δύναται συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και στην καλλιέργεια δυνατοτήτων αναγνώρισης των χαρακτηριστικών της σημερινής ταυτότητας του σύγχρονου κόσμου (Λεοντσίνης, 2008).

Υπ' αυτό το πρίσμα, η ιστορική προσέγγιση ενός τόπου ενδιαφέρει περισσότερο ως μέθοδος και λιγότερο ως γνωστική ιστορική ύλη, καθώς επιχειρεί να συνδέσει για λογαριασμό του σχολείου τη γνώση της ιστορίας με την έρευνα (Ρεπούση, 2000· Λεοντσίνης, 2008).

2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΗΣ

«Η ιστορία του τόπου μου», που παρουσιάζεται ακολούθως, αποτελεί μια εφαρμοσμένη πρόταση προσέγγισης βασικών ιστορικών εννοιών που αναπτύχθηκε ως σχέδιο εργασίας (Project) σε τάξη μικρού επαρχιακού Νηπιαγωγείου με όρους που υπαγορεύει η σύγχρονη προβληματική και θεώρηση της διδακτικής της ιστορίας.

2.1 ΣΚΟΠΟΣ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Βασικός σκοπός του Project ήταν η καλύτερη γνωριμία των παιδιών με το χωριό τους και την τοπική τους ιστορία. Πιο συγκεκριμένα επιδιώχθηκε οι μαθητές

(α) να γνωρίσουν το εγγύς ανθρωπογενές και φυσικό τους περιβάλλον,

(β) να συνειδητοποιήσουν την αλληλεπιδραστική σχέση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων με το περιβάλλον,

(γ) να γνωρίσουν τις παραδόσεις, τις συνήθειες και τα έθιμα του τόπου τους,

(δ) να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους κληρονομιά,

(ε) να προσεγγίσουν και να αποσαφηνίσουν βασικές χρονικές έννοιες,

(στ) να αντιληφθούν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων,

(ζ) να αναπτύξουν κριτική στάση και ερευνητική διάθεση για ζητήματα της τοπικής κοινωνίας,

(η) να συνεργάζονται και να κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας.

Παράλληλα, επετεύχθησαν επιμέρους στόχοι, ανάλογοι των δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν και οι οποίοι άπτονται όλων των περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος (γλώσσα, μαθηματικά, περιβάλλον, δημιουργία και έκφραση, τεχνολογία).

2.2 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η θεωρητική θεμελίωση του παρόντος προγράμματος εδράζεται πάνω σε σειρά επιστημονικών διαπιστώσεων και θεωρητικών αρχών από πολλές περιοχές των επιστημών της αγωγής που τονίζουν την ανάγκη για νέες διδακτικές πρακτικές, όπως αυτές που υιοθετεί η Διαθεματική Προσέγγιση. Μια διδακτική μεθοδολογία όπως αυτή της διαθεματικής προσέγγισης, διαφέροντας σημαντικά από την παραδοσιακή, αξιοποιεί την προηγούμενη γνώση και το βίωμα των μαθητών, υιοθετεί την καθοδηγούμενη ανακάλυψη μέσα από την εργασία σε ομάδες και προωθεί την έρευνα ως εργαλείο μάθησης και επίλυσης προβλημάτων (Σφυρόερα, 2007). Πιο συγκεκριμένα η διαθεματική προσέγγιση, μακριά από το

παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, αντιμετωπίζει τη μάθηση σαν μια διαδικασία διερεύνησης, ανακάλυψης και οικοδόμησης της γνώσης από το ίδιο το άτομο που μαθαίνει. Η μάθηση, άλλοτε ατομική και άλλοτε συλλογική, έχει λειτουργικό χαρακτήρα (προκύπτει είτε ως «απάντηση» μιας απορίας είτε ως αποτέλεσμα της ανάγκης για επίλυση ενός υπαρκτού προβλήματος) και σημαίνει, επίσης, απόκτηση δεξιοτήτων ή αλλιώς «εργαλείων» αναγκαίων για έναν ανεξάρτητο μαθητή που είναι σημαντικό «να γνωρίζει πώς να μαθαίνει» (Σφυρόερα, 2007). Την ίδια στιγμή, καθοριστικό είναι το κίνητρο, καθώς απαιτεί πραγματική εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Κάτι τέτοιο σημαίνει προσεγμένες διδακτικές πρακτικές με στόχο τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές (προσωπικό ενδιαφέρον του μαθητή για το θέμα, αναγνώριση των βιωμάτων του μέσα σε αυτό κ.λπ) και αξιοποίησή τους εν συνεχεία στη διαδικασία μάθησης.

Το σχέδιο εργασίας ή project, από την άλλη πλευρά, προβάλλεται ως βασική διδακτική μεθοδολογία που συμπυκνώνει όλα τα χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τον Frey το project αποτελεί έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας, που το περιεχόμενο της σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και υλοποιείται με τη συνεργασία όλων (Frey, 1998). Ο Χρυσαφίδης (1994) ταυτίζει τη μέθοδο αυτή με τη Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, κάνοντας λόγο για ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφόρμηση βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλ. ανάγκες, προβλήματα και απορίες των παιδιών, που πηγάζουν από την καθημερινή τους ζωή, από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που τους δημιουργούνται μέσα στον περίγυρο όπου ζουν. Συν αυτώ, η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης, η εξασφάλιση συνθηκών μαθητικής αυτονομίας και η δημιουργία συνθηκών ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αποτελούν βασικά γνωρίσματα του νέου μαθησιακού περιβάλλοντος που απαιτείται για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, γενικής ή τοπικής (Λεοντσίνης, 2008).

Τα projects ανάλογα με το χρόνο που απαιτεί η διεξαγωγή τους, διακρίνονται σε μικρά, μέτρια και μεγάλα. Σε κάθε περίπτωση, η πορεία σχεδιασμού και ολοκλήρωσης ενός project διαμορφώνεται τελικά σε τέσσερα βασικά στάδια:

(α) του προβληματισμού,
(β) του προγραμματισμού των δραστηριοτήτων,
(γ) της διεξαγωγής τους και
(δ) της αξιολόγησης.

2.3 ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η διάρκεια υλοποίησης του Project, άμεσα συνυφασμένη με το ενδιαφέρον της ομάδας, την ανταπόκρισή της στις δραστηριότητες και το βαθμό κάλυψης των αναγκών της, ξεπέρασε τον ένα μήνα και δεδομένου ότι τα θέματα που ανέκυπταν έμοιαζαν ανεξάντλητα, θα μπορούσε άνετα να επεκταθεί .

2.4 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΧΘΗΚΑΝ

Στο πλαίσιο του project «Η ιστορία του τόπου μου» και στη βάση των τεσσάρων σταδίων της πορείας του, παιδιά και νηπιαγωγός εργάστηκαν από

κοινού (εξ ου και η χρήση του α' πληθυντικού προσώπου στη διατύπωση) πάνω σε μια σειρά δραστηριοτήτων με ερευνητικά χαρακτηριστικά.

Ακολούθως παρουσιάζονται επιγραμματικά κάποιες από τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν:

Από την πρώτη κιόλας στιγμή που η επιστολή της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έφτασε στην τάξη μας και καλούσε τις ενδιαφερόμενες ομάδες να δηλώσουν συμμετοχή στο πρόγραμμα - διαγωνισμό που διοργάνωνε με τίτλο «Η ιστορία του τόπου μου», το θέμα κέρδισε το ενδιαφέρον όλων και εντάχθηκε δυναμικά στο πρόγραμμά μας. Σε πρώτη φάση διατυπώσαμε επιθυμίες, στόχους, απορίες, ανάγκες και ενδιαφέροντα σε σχέση με το θέμα μας και ακολούθως τα συμπυκνώσαμε και τα αποτυπώσαμε στο χαρτί για να αποτελέσουν τον οδηγό μας, αλλά και τους άξονες γύρω από τους οποίους κινήθηκαν τα διαλείμματα ενημέρωσης του project.

Ακολούθως αναζητήσαμε στο διαδίκτυο και σε βιβλία πληροφορίες για το χωριό και τον τόπο μας (εικόνες 1 και 2) τις οποίες φροντίσαμε να διασταυρώσουμε και να συγκρίνουμε με όσα γνωρίζαμε οι ίδιοι, αλλά και οι γονείς μας, οι συγγενείς μας και οι «παππουδολαλάδες» μας (γιαγιάδες και παππούδες).



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3

Αντιγράψαμε τις βασικές πληροφορίες που κρίναμε σημαντικές, τις αξιοποιήσαμε στις εργασίες μας και τις συμπεριλάβαμε στο λεύκωμά μας για το χωριό (εικόνα 3). Εντοπίσαμε στο χάρτη τη διαδρομή των προγόνων μας πριν την οριστική τους τοποθέτηση στο χωριό που ζούμε τώρα. Αναπαραστήσαμε στην αυλή τη διαδρομή των προγόνων μας από την πρώτη παραθαλάσσια περιοχή όπου έζησαν μέχρι τη σημερινή τοποθεσία του χωριού (εικόνα 4).

Όλοι οι σταθμοί είχαν κάτι να μας πουν, καθώς, παραμένοντας σημεία εργασίας ή διακοπών για τους κατοίκους του χωριού, σχετίζονται ακόμη με την καθημερινή ζωή όλων και οι ιστορίες που τα συνοδεύουν είναι πολλές. Λίγο αργότερα κατασκευάσαμε το δικό μας χάρτη, χαράσσοντας σε αυτόν τη γνωστή μας πλέον διαδρομή (εικόνα 5). Προσπαθήσαμε να φανταστούμε πώς ήταν το πρώτο σπίτι του χωριού και το αποτυπώσαμε σε μια κατασκευή από άχρηστα υλικά που συνηθίζουμε να συγκεντρώνουμε στη γωνιά της ανακύκλωσης (εικόνες 7 και 8).


Εικόνα 4


Εικόνα 5


Εικόνα 6


Εικόνα 7

Με σχετικό κάθε φορά σημείωμα ή προφορικά, ζητούσαμε τη συνδρομή των γονιών μας σε πολλά θέματα, όπως πρωτότυπες συνταγές του χωριού, παιχνίδια που έπαιζαν οι ίδιοι στις γειτονιές όταν ήταν παιδιά, ποιηματάκια που λέγονται για το χωριό μας από παλιά, αστεία που διακινούνται μεταξύ των συγχωριανών και ό,τι άλλο θα βοηθούσε την προσπάθειά μας. Η ανταπόκρισή όλων ήταν, όπως πάντα, άμεση, βοηθητική και πέραν των προσδοκιών μας. Οι γονείς, ενθουσιασμένοι και οι ίδιοι με το θέμα, έφερναν στην τάξη οτιδήποτε μπορούσε να βοηθήσει σε αυτή την κατεύθυνση (πληροφορίες, ιδέες, φωτογραφίες, ντόπια προϊόντα, μουσικές και γεύσεις. Εκτιμήσαμε πολύ τα ποιηματάκια που μας έστειλαν οι γονείς, συζητήσαμε για όσα από αυτά που γνωρίζαμε, αλλά θέλαμε


Εικόνα 8



Εικόνα 9

κι εμείς να φτιάξουμε ένα δικό μας για το χωριό, όπως και έγινε (εικόνα 8). Γελάσαμε πολύ με τα αστεία που ήρθαν στην τάξη και αφού συζητήσαμε τις διαφορετικές εκδοχές που είχαμε ακούσει για αυτά από τους οικείους μας, σπεύσαμε να τα ζωγραφίσουμε. Χορέψαμε σε γνώριμους, νησιώτικους ρυθμούς και μας άρεσε πολύ (εικόνα 9). Καταγράψαμε και ζωγραφίσαμε τα τοπικά μας προϊόντα. Αυτά που από πολύ παλιά στηρίζουν την οικονομία του τόπου μας και είναι μέρος της δουλειάς των γονιών μας. Δοκιμάσαμε συνταγές που ήρθαν στην τάξη και προσπαθήσαμε να φτιάξουμε τη δική μας αγαπημένη παραδοσιακή συνταγή ακολουθώντας τις οδηγίες (εικόνα 10).



Εικόνα 10

Δεν μπορούσαμε να αφήσουμε έξω από την έρευνά μας την τοπική διάλεκτο που ενώνει το παρελθόν και το παρόν με τον πιο ζωντανό και συνεχή τρόπο. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος καταγράφαμε τις λέξεις που μαθαίναμε ή και γνωρίζαμε ήδη και τις οποίες θεωρούσαμε αντιπροσωπευτικές της διαλέκτου μας. Με αυτές τις λέξεις, που μικροί και μεγάλοι χρησιμοποιούμε καθημερινά στο χωριό, συνθέσαμε το δικό μας ερμηνευτικό τοπικό λεξικό που πήρε τη θέση του στη βιβλιοθήκη της τάξης μας. Διαβάσαμε πολλά παραμύθια που βρήκαμε σε βιβλία λαογραφικού περιεχομένου με υλικό από το χωριό.

Από αυτά που διαβάσαμε ξεχωρίσαμε το «Ήλιος και Φεγγάρι» το οποίο γράφτηκε περιληπτικά καθ' υπαγόρευση πάνω στις ζωγραφιές που πιο πριν είχαμε εμπνευστεί από αυτό. Σε συνεργασία με το συστεγαζόμενο Δημοτικό Σχολείο καλέσαμε τον παραμυθά του χωριού για να μας πει παλιά τοπικά παραμύθια που θυμάται από παιδί και τον βιντεοσκοπήσαμε.



Εικόνα 11

Παρακολουθήσαμε ξανά τη βιντεοσκοπημένη αφήγηση των τοπικών παραδοσιακών μύθων από τον παραμυθά του χωριού και μετά εικονογραφήσαμε αυτό που ξεχωρίσαμε και πραγματικά αγαπήσαμε: Τα τρία νεράντζια! Συζητώντας για το ύφος των παραμυθιών που διαβάσαμε και ακούσαμε σε σχέση με αυτά που έχουμε στη βιβλιοθήκη μας, αποφασίσαμε να φτιάξουμε το δικό μας «παραδοσιακό» παραμύθι με τα χαρακτηριστικά που εντοπίσαμε και το οποίο πήρε τον τίτλο «Η καλοσύνη βγαίνει πάντα κερδισμένη» (εικόνα 11). Βγήκαμε βόλτα στο χωριό και φωτογραφίσαμε με ψηφιακή μηχανή και πολύ κέφι όμορφα σημεία, αξιοθέατα και γειτονιές του χωριού.

Στην πλατεία του χωριού βρήκαμε το φούρναρη να μοιράζει το ψωμί και τον παππά που μάς κέρασε πορτοκαλάδες (εικόνες 12 και 13), τις οποίες απολαύσαμε όσο εκείνος μας διηγείτο την ιστορία της πέτρινης βρύσης που βλέπαμε μπροστά μας και εξηγούσε το ρόλο της στην ονομασία της πλατείας του χωριού.



Εικόνα 12



Εικόνα 13

Λίγο αργότερα και αφού ο παππάς μας ξενάγησε στην εκκλησία του χωριού και μάς μίλησε για το μνημείο στην αυλή της, σταθήκαμε στο «μπουντί» (πέτρινο κάθισμα) του προαυλίου της και ζωγραφίσαμε τις εντυπώσεις μας από τη φρέσκια πλέον ματιά μας στο χωριό (εικόνα 14).

Από τις αυλές του χωριού και με τη βοήθεια των γονιών συγκεντρώσαμε λουλούδια και φυτά με τα οποία συνθέσαμε το φυτολόγιο του χωριού, ενώ με τη συνδρομή των μαθητών του συστεγαζόμενου Δημοτικού Σχολείου εμπλουτίσαμε το φυτολόγιό μας με φυτά από τους αγρούς του χωριού. Με τα ομώνυμα λουλούδια, παίξαμε



Εικόνα 14

«σκυλάκια» στην αυλή του σχολείου και προσπαθήσαμε να φανταστούμε πώς διασκέδαζαν κάποτε τα παιδιά με υλικά από τη φύση (εικόνα 15).



Εικόνα 15

Στο μεταξύ, ψάξαμε πληροφορίες για τα παραδοσιακά παιχνίδια που είχαμε γνωρίσει και, αφού σαρώσαμε τις φωτογραφίες τους, φτιάξαμε με αυτά ένα μικρό λεύκωμα που εμπλούτισε τη βιβλιοθήκη μας. Ενθουσιαστήκαμε με τα παιχνίδια που μάθαμε ότι έπαιζαν οι γονείς μας όταν ήταν παιδιά και βαλθήκαμε να τα παίξουμε κι εμείς έξω στην αυλή (εικόνα 16). Το διασκεδάσαμε αφάνταστα και όλα πλέον μπήκαν στο διάλειμμα και τον ελεύθερο χρόνο μας, ενώ στο τέλος της σχολικής χρονιάς οργανώσαμε μέρα παιχνιδιού από κοινού με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, όπου μικροί και μεγάλοι το διασκέδασαν αφάνταστα. Δουλεύοντας για άλλη μια φορά ομαδικά φτιάξαμε το χωριό μας σε χαρτόνι με μικτή τεχνική, ζωγραφική και κολλάζ. Το έργο μας ενθουσίασε τους πάντες και αποτέλεσε την αφίσα-πρόσκληση για τη γιορτή λήξης του σχολικού έτους που υπήρξε κοινή για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο (εικόνες 17 και 18).



Εικόνα 16



Εικόνα 17



Εικόνα 18

Σε μια προσπάθεια να αποτυπώσουμε τρισδιάστατα το χωριό κατασκευάσαμε από άχρηστα υλικά που συγκεντρώνουμε στη γωνιά της ανακύκλωση μια μακέτα του χωριού, όπου έγινε προσπάθεια να συμπεριλάβουμε βασικά σημεία του ενδιαφέροντός μας, όπως το σχολείο, την εκκλησία, την πλατεία, το φούρνο, το μανάβικο, το παντοπωλείο κ.ά (εικόνα 19)



Όλο το υλικό μας συγκεντρώθηκε σε ένα φάκελο που συνέθεσε ένα λεύκωμα για τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα «Η ιστορία του τόπου μου» και το οποίο

παρουσιάσαμε στους γονείς την τελευταία ημέρα. Τέλος, γράψαμε και επιδώσαμε

Εικόνα 19

στους γονείς την πρόσκλησή μας για φαγητό στην πλατεία του χωριού (εικόνα 20) που σήμαινε και το τέλος του επίπονου, αλλά εντελώς διασκεδαστικού project. Με αυτόν τον τρόπο κλείσαμε τις εργασίες μας, όπως ακριβώς ονειρευτήκαμε από την πρώτη μέρα και περάσαμε φανταστικά!!! Όχι μόνο μάθαμε για τον τόπο μας, αλλά σαν να τον αγαπήσαμε περισσότερο…



Εικόνα 20

2.5 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η διαδικασία της αξιολόγησης περιστράφηκε γύρω από τους βασικούς άξονες που υπαγορεύουν οι αρχές της Διαθεματικής Προσέγγισης και δη της μεθόδου Project, αλλά και της σύγχρονης θεώρησης για τη διδακτική προσέγγιση των ιστορικών εννοιών στο σχολείο και δη στο Νηπιαγωγείο. Στόχος της συνολικής αποτίμησης του προγράμματος ήταν η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου η ίδια να βελτιωθεί, ενώ σε σχέση με τους τιθέμενους στόχους, το πρόγραμμα αξιολογήθηκε ως προς το βαθμό και τις διαδικασίες κατάκτησή τους. Ως προς τα νήπια, από την άλλη πλευρά, η αξιολόγηση, με σαφή προσανατολισμό στις διαδικασίες και όχι στα αποτελέσματα, επικεντρώθηκε στις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας που ανέπτυξαν τα παιδιά, αλλά και στην κατάκτηση σημαντικών για τη διαθεματική προσέγγιση εργαλείων, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η υπευθυνότητα που πέτυχαν να αναπτύξουν κατά τη διάρκεια του όλου προγράμματος.

Από την αξιολόγηση φάνηκε να επετεύχθη η βασική επιδίωξη της όλης δράσης που δεν ήταν άλλη από την καλύτερη γνωριμία των παιδιών με το εγγύς ανθρωπογενές και φυσικό τους περιβάλλον και η συνειδητοποίηση της αλληλεπιδραστικής του σχέσης με τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος τα παιδιά γνώριζαν πλέον περισσότερα για τις παραδόσεις, τις συνήθειες και τα έθιμα του τόπου τους, είχαν μάθει λεπτομέρειες για τον τρόπο ζωής του χωριού τους και φάνηκε να έχουν αναπτύξει κριτική στάση και ερευνητική διάθεση για ζητήματα της τοπικής

κοινωνίας. Δεδομένου του βιωματικού χαρακτήρα της προσέγγισης και της σύνδεσης των ιστορικών στοιχείων με την προσωπική ιστορία των παιδιών, φάνηκε να έχουν συνειδητοποιήσει πώς τα ίδια συμμετέχουν στη δημιουργία της ιστορίας του τόπου τους. Παράλληλα, κατάφεραν να προσεγγίσουν και να αποσαφηνίσουν βασικές χρονικές έννοιες και να αντιληφθούν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων, ενώ μέσω του συνεργατικού τρόπου εργασίας έδειξαν να κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας.

Το βέβαιον είναι ότι μετά την ολοκλήρωση των δράσεων οι μαθητές γνώριζαν περισσότερο το παρελθόν και παρόν του τόπου τους και κυρίως είχαν συνειδητοποιήσει πώς αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, επιδίωξη που συνδέθηκε εξ αρχής με την προσέγγιση που επιχειρήθηκε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (2006). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ

Frey, K. (1998). *Η «μέθοδος Project»: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη,* (μτφρ. Κλ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καρακατσάνη, Δ. (2001). Διαδικασίες πρόσληψης ιστορικών εννοιών – καλλιέργειας κοινωνικο-πολιτικών αρχών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στο Ευ. Κούρτη (επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση, Διδακτική μεθοδολογία*, τόμος Α', Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

Λεοντσίνης, Γ. (2008). Τοπική ιστορία και διδακτική της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ανακτήθηκε από http://www.viokliron.gr/documents/Tpokiki_istoria_kai_didaktiki_tis_istorias.pdf (τελευταία πρόσβαση: 26/6/2014)

Οικονομίδης, Β. (2009). *Οι Κοινωνικές Σπουδές στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Στα Πρακτικά του 13ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνή εμπειρία, (σελ. 708 – 716). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Ιωάννινα: Διάδραση

Ρεπούση, Μ. (2000). Τοπικές ιστορίες στο σχολείο: Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, σ. 97-108

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χρυσαφίδης, Κ. (1994), *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΜΕΣΩ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ

Ελένη ΑΝΔΡΕΑΔΕΛΛΗ, μουσικολόγος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Msc,
Ευφημία ΚΑΡΑΜΑΝΕ, φιλόλογος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Msc,

Η παρούσα ανακοίνωση καταδεικνύει ότι η διδακτική προσέγγιση ζητημάτων Τοπικής Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει πεδίο εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων

διδασκαλίας με έμφαση στη βιωματική μάθηση και τη συνδέει με τη διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Περιγράφει τη διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης με σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τα τοπικά, με πολλαπλές ερμηνείες, ιστορικά γεγονότα και να παρακολουθήσουν τις διαφορετικές εκφάνσεις τους έως σήμερα στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Για την αξιολόγηση της παρέμβασης συντάχτηκαν φύλλα αξιολόγησης από τα οποία διαπιστώθηκε η ενίσχυση της κατανόησης, του ενδιαφέροντος, της συμμετοχής και της δημιουργικότητας των παιδιών.

This paper demonstrates that Local History teaching in secondary school class offers a great opportunity for innovative teaching methods to be applied while emphasising on experiential learning in connection with new technologies. Describes the teaching intervention held in a gymnasium of Thessaloniki in order to help pupils understand the local, with multiple interpretations history events and follow them through time until today. The pupils' evaluation showed that innovative teaching approach in the field of local history enhances the understanding, motivation, participation and creativity.

1 ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Η παρούσα εργασία, εξετάζει την Τοπική Ιστορία ως σχολικό αντικείμενο, τις καινοτομικές μεθόδους διδασκαλίας και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες προς αυτή την κατεύθυνση. Η θεωρητική της αφετηρία βρίσκεται στη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας ως επιστημονικού και κατ' επέκταση σχολικού γνωστικού αντικειμένου καθώς και στην εφαρμογή καινοτόμων διδασκαλιών στην εκπαίδευση .

Η Τοπική Ιστορία συνδέεται με την εκπαίδευση ήδη από τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα, άλλες φορές για να συμπληρώσει και να 'αισθητοποιήσει' τη Γενική Ιστορία και άλλες για να την αμφισβητήσει και να προβάλλει στη θέση του αφηγήματος την ιστορική αναζήτηση. Στο περιθώριο του Αναλυτικού Προγράμματος μέχρι πρόσφατα, συγκεντρώνει πλέον το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και μαθητών και εγγράφεται στο πλαίσιο μιας ανανεωμένης διδακτικής, με στόχο την *ιστορική γνώση* και *ιστορική κατανόηση* (Ρεπούση, 2000:591).

Ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής συζήτησης που αναπτύχθηκε σχετικά με την Τοπική Ιστορία, αφορά το σκοπό μελέτης του αντικειμένου της. Οι διαφορετικές επιστημολογικές προσεγγίσεις στην οριοθέτηση και τον καθορισμό του διαμόρφωσαν διαφορετικές τάσεις μελέτης. Σε μια προσπάθεια γεφύρωσης των τάσεων αυτών, υποστηρίζεται πως οι τοπικές κοινότητες πρέπει να υπολογίζονται ως 'κοινωνικές μονάδες', δηλαδή ως διαφορετικές εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής με προεκτάσεις στον χώρο και στον χρόνο (Κυρίτσης & Φούκας, 2010:25).

Οι περισσότεροι πλέον επιστήμονες συμφωνούν σε μια σύγχρονη προσέγγιση στην θεώρηση της 'ύλης' της Τοπικής Ιστορίας. Βέβαια, η οριοθέτηση του γνωστικού ορίζοντα της Τοπικής Ιστορίας, ο προσδιορισμός των στοιχείων που την οριοθετούν, διδακτικά και ερευνητικά, ο καθορισμός του σκοπού και των ειδικών στόχων διδασκαλίας, επιτρέπουν και επιβάλλουν μεγάλη επιλογή θεμάτων και διδακτικών δραστηριοτήτων. Αυτή η θεματική ανεξαρτητοποίηση κερδίζει στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές όλο και περισσότερο έδαφος. Αν και η ιστορία του τόπου δεν μπορεί να περιοδολογηθεί σύμφωνα με τη Γενική Ιστορία που διδάσκεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μπορεί, όμως να συνδεθεί μ' αυτή νοηματικά και μεθοδολογικά. Οι μορφές και οι μέθοδοι διδασκαλίας χρειάζεται να είναι τέτοιες, που να ενισχύουν την επιτόπια μελέτη και έρευνα του περιβάλλοντος χώρου, γεωγραφικού, ιστορικού, την αντίληψη της χρονικής εξέλιξης στον ιστορικό χρόνο, τη βίωση των αλλαγών στην καθημερινή ζωή, την κατανόηση και αποδοχή των πολιτισμικών, κοινωνικών και άλλων πολιτικών αλλαγών. Συγκεκριμένα προτείνεται η εφαρμογή μεθόδου σχολικής έρευνας που δομείται και αναπτύσσεται ακολουθώντας σειρά σταδίων που μπορεί μεν να προσαρμόζονται στη βάση πολλών παραμέτρων και επιλογών κατά περίπτωση (Λεοντσίνης 2006:11-15).

Σε θεωρητικό επίπεδο οι διδακτικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν μια σειρά από δραστηριότητες. Αυτές είναι βιωματικές, κατασκευές, ανάλυση κειμένων, παραγωγή κειμένων, παιχνίδια ρόλων, επισκέψεις, παρουσιάσεις, διαλέξεις. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ο αρχικός, γενικός σχεδιασμός τους πρέπει να περιλαμβάνει την παρατήρηση των δράσεων και την αναδιαμόρφωσή τους μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού, με βάση συγκεκριμένες αρχές και κριτήρια. Έτσι, μια δραστηριότητα πρέπει να δομείται γύρω από βασικές ιδέες που σχετίζονται άμεσα και με ακρίβεια με τους στόχους της παρέμβασης. Οι προδιαγραφές της πρέπει να προωθούν την αποτελεσματική και λειτουργική υλοποίησή της, καθώς προηγούμενες γνώσεις ή δεξιότητες δεν πρέπει να θεωρούνται δεδομένες και να αποτελούν σιωπηρές παραδοχές. Η διάρθρωση και το πλαίσιο που τίθενται πρέπει να είναι τέτοια που να ωθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να επιτυγχάνουν σταδιακά στόχους και να διατηρούν την ισορροπία ανάμεσα στην ικανοποίηση και στη δυσκολία, στη διαδικασία και στο περιεχόμενο. Οι δυνατότητες επίτευξης των δραστηριοτήτων πρέπει να συσχετίζονται με το δεδομένο χρόνο, χώρο, μέσα και επίπεδο μαθητών /τριών και να συνυπολογίζουν τη σχέση κόστους, κόπου και αποτελέσματος. Ιδιαίτερα επιθυμητές θεωρούνται οι δραστηριότητες που επιτρέπουν τη διαθεματικότητα και την ενσωμάτωση ειδικών θεμάτων, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες τα βρίσκουν ενδιαφέροντα, διασκεδαστικά και αποτελούν πεδίο ανάπτυξης δεξιοτήτων που προκύπτουν μέσα από την εφαρμογή της γνώσης (Σεϊτανίδου 2011: 48-52).

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών ακολουθήθηκε η 'ολοκληρωμένη προσέγγιση' όχι ως προς τη διδακτική της αλλά κυρίως ως κατευθυντήρια γραμμή για την αξιοποίηση της πληροφορικής τεχνολογίας σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (Κοντογιαννοπούλου, 1991: 79). Αυτό ήταν και το έναυσμα για την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική παρέμβαση που περιγράφεται στη συνέχεια λαμβάνοντας όμως σοβαρά υπόψη ότι δεν δίνει βαρύτητα στο μέσο αλλά στην επίτευξη του σκοπού της διδασκαλίας.

Τέλος, η ένταξη του αντικειμένου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η εφαρμογή των ενδεικνυόμενων μεθοδολογικών και διδακτικών προσεγγίσεων, που απαιτούν χώρο και χρόνο, δημιουργούν ένα πλαίσιο, στο οποίο η αξιολόγηση του μαθήματος συντελείται στη βάση των αναζητούμενων διδακτικών στόχων και σε συνάρτηση με τον χρόνο που διατίθεται, διαχωρίζεται δε από τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης των σχολικών μαθημάτων (Λεοντσίνης& Ρεπούση 2001:17, 25, 27).

2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Με αφετηρία τον παραπάνω θεωρητικό προβληματισμό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση με γενικό σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τη μετάβαση από τα γενικά πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα στα τοπικά, με πολλαπλές ερμηνείες, συμβάντα και να παρακολουθήσουν τις διαφορετικές εκφάνσεις τους στην πόλη της Θεσσαλονίκης, μέσα από μια συγκριτική ματιά. Η χρονική περίοδος που εξετάζεται ξεκινάει από το 1912 και τελειώνει με την πτώση της απριλιανής δικτατορίας. Η εναρκτήρια χρονιά σηματοδοτεί την ένταξη της πόλης στο επίσημο ελληνικό κράτος και θεωρείται κομβική για την Τοπική Ιστορία και πολύ περισσότερο την Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία. Με το πέρας της περιόδου ανατρέπεται η δικτατορία, που αντιπροσωπεύει την έσχατη απόπειρα κατάλυσης της νομιμότητας και έρχεται η εποχή της Μεταπολίτευσης που εγκαινιάζει μια νέα περίοδο για την Πολιτική αλλά και Εκπαιδευτική Ιστορία (Τερζής 2010:348-354).
Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες ήταν 21 μαθητές και μαθήτριες, που ήταν για τρίτη χρονιά μέλη του ίδιου σχολικού τμήματος της Γ΄ τάξης Γυμνασίου. Επιλέχτηκαν γιατί είχαν διαμορφώσει ως τμήμα, συνεκτικές σχέσεις ισορροπίας μεταξύ τους και ευνοϊκό κλίμα, χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στη ομαλή σύνδεση και λειτουργία των ομάδων εργασίας. Επιπλέον, το τμήμα παρουσίαζε ποικίλα χαρακτηριστικά σχετικά με την εθνική προέλευση, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, το επίπεδο γνώσεων, την οικογενειακή κατάσταση, το οικονομικό υπόβαθρο, ποικιλομορφία επιδιωκόμενη και γόνιμη. Ακόμα, δεν είχαν εμφανιστεί

στο τμήμα συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται γενικά ως ¨ακραίες¨, διαρρηγνύουν την ενότητά του και διαμορφώνουν αφιλόξενες συνθήκες μάθησης.

Για το σχεδιασμό των Δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκαν τα διαφορετικά είδη που προτείνονται από τη βιβλιογραφία (Χατζηδήμου, 2010 ·Ματσαγγούρας, 2006), ώστε τελικά να σχεδιαστούν συγκεκριμένες δραστηριότητες, τις οποίες υλοποίησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα στην τάξη[5] ως εξής:

ΕΙΔΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	
Διδακτικές	Έκαναν ομαδικές εργασίες και συμμετείχαν σε δραστηριότητες τύπου project
Βιωματικές	Συμμετείχαν σε παιχνίδι ρόλων, έγιναν ομιλητές-εισηγητές σε ειδικό ακροατήριο εκφωνητές και παραγωγοί ραδιοφώνου
Κατασκευές	Δημιούργησαν αφίσες
Κείμενα και οπτικοακουστικό υλικό	ι) επεξεργάστηκαν κείμενα που προέρχονταν από επιστημονικά άρθρα, άρθρα εφημερίδων, βιβλία ιι) μελέτησαν φωτογραφίες ιιι) μελέτησαν εικαστικές απεικονίσεις (πίνακες, ξυλογραφίες, μεταξοτυπίες, χαρακτικά) ιν) επεξεργάστηκαν μουσικά αποσπάσματα
Χρήση Τ.Π.Ε.	ι) παρήγαγαν ψηφιακό υλικό μέσω Η/Υ, προγραμμάτων παρουσίασης και επεξεργασίας εικόνας και ήχου ιι) χρησιμοποίησαν την εφαρμογή Google earth
Αξιοποίηση μέσων κοινωνικής δικτύωσης	Δημιούργησαν και διαχειρίστηκαν σελίδα ομάδας χρηστών με τίτλο *Ταξιδευτές του αιώνα*, σε δημοφιλές μέσο κοινωνικής δικτύωσης.

Πίνακας 1: Είδη Δραστηριοτήτων

Η παρέμβαση[6] αναπτύχθηκε γύρω από τον γενικό τίτλο *Τοπική Ιστορία της Θεσσαλονίκης. Σημαντικά συμβάντα από το 1912 έως το 1974. Ματιές στο χθες και το σήμερα.* Διήρκεσε 8 διδακτικά δίωρα, από τον Ιανουάριο έως το Μάρτιο το 2014. Σκοπός των διδασκαλιών ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, τα τοπικά, με πολλαπλές ερμηνείες, συμβάντα στην πόλη, από το 1912 και κατά περιόδους έως το 1974 και να κάνουν συγκρίσεις με τη σημερινή ζωή. Για την επίτευξη του γενικού σκοπού τέθηκαν γνωστικοί και παιδαγωγικοί στόχοι[7] έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες

[5] Η υλοποίηση δεν απαιτούσε καθόλου κατ' οίκον εργασία (Χατζηδήμου 2007:171).

[6] Για τον καθορισμό της διάρθρωσης της παρέμβασης ακολουθήθηκε ένα εμπλουτισμένο σχήμα που περιέλαβε τη βασική τυπολογία των διδακτικών παρεμβάσεων, που προτείνεται από τη βιβλιογραφία (Χατζηγεωργίου 2001), καθώς και στα *Βασικά Επίπεδα Σχεδιασμού Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών*, στην ιστοσελίδα του ψηφιακού σχολείου του ΥΠΠΑ www.digitalschool.gr Μελετήθηκε, επίσης, η τυπολογία της παρέμβασης *Εγχειρίδιο με δραστηριότητες παρέμβασης στη σχολικής κοινότητα,* Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «*Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση*» Υπουργείο Παιδείας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ Αλεξανδρούπολη 2004.

[7] Μέσα από συγκεκριμένους στόχους (Χατζηδήμου, 2008) που τίθενται κατά το σχεδιασμό μιας διδακτικής διαδικασίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να συγκρίνουν, να εμβαθύνουν, να αναγνωρίσουν, να εντοπίσουν, να διερευνήσουν, να συνειδητοποιήσουν, να κατανοήσουν, να

- Να επιλέξουν τοπικά συμβάντα που οι ίδιοι κρίνουν ως σημαντικά και να τα καταγράψουν.
- Να συζητήσουν και να προβληματιστούν για την σημασία και τη συμβολή των συμβάντων αυτών στη σημερινή ζωή της πόλης
- Να αναρωτηθούν αν είναι σημαντικά για όλους, για ομάδες ατόμων ή για μεμονωμένα άτομα
- Να συζητήσουν και να προβληματιστούν για τη συνεισφορά τους στη συγκρότηση του χαρακτήρα της πόλης
- Να προσεγγίσουν τον τόπο και τον χρόνο με τη χρήση νέων τεχνολογιών

Το υλικό που εξερεύνησαν, επεξεργάστηκαν και μελέτησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν ποικίλο. Το περιεχόμενό τους εντάσσεται στη γενική θεματική της Τοπικής Ιστορίας της πόλης και μέσα από καθοδηγούμενη ιστοεξερεύνηση τα παιδιά επέλεξαν ντοκιμαντέρ και φωτογραφίες. Επιπλέον επεξεργάστηκαν έντυπο υλικό (βλ. Πηγές και Βιβλιογραφία). Ειδικότερα για τη χρήση των Τ.Π.Ε. αυτή σχετίζεται τόσο με την αξιοποίηση του διαδικτύου για την αναζήτηση, επιλογή και επεξεργασία της πληροφορίας όσο και με τη χρήση συγκεκριμένων εφαρμογών. Πέρα από τη μηχανή αναζήτησης χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή Google earth για την εικονική μετάβαση σε επιλεγμένα σημεία της πόλης καθώς και το Facebook και συγκεκριμένα η δυνατότητα δημιουργίας ομάδας χρηστών, ως πλατφόρμα επικοινωνίας και εξ αποστάσεως συνεργασίας των ομάδων.

Η μεθόδευση της παρέμβασης ακολούθησε συγκεκριμένα βήματα βάσει ενός σεναρίου δραστηριοτήτων. Συνοπτικά, οι δραστηριότητες ήταν:

- Χωρισμός των μαθητών και μαθητριών σε πέντε ομάδες Αναζήτηση, επιλογή και παρακολούθηση ψηφιακού υλικού
- Δημιουργία και διαχείριση από τους μαθητές και τις μαθήτριες, σελίδας ομάδας χρηστών στο Facebook με τίτλο *«Τα μάτια της πόλη»*
- Μελέτη διαφορετικών κειμένων ανά ομάδα και αναζήτηση των τοπικών συμβάντων που ο καθένας θεωρεί σημαντικά
- Συζήτηση εντός της ομάδας, τελική επιλογή και καταγραφή των επιλεγμένων συμβάντων
- Κατασκευή χειροποίητων αφισών-κολάζ με τίτλο «*Το δικό μας χρονολόγιο*» και παρουσίαση κάθε αφίσας από την αντίστοιχη ομάδα
- Ανάρτηση των αφισών σε κεντρικό σημείο του σχολείου και φωτογράφιση
- Παρουσίαση της κάθε αφίσας στους μαθητές του σχολείου

Τα τελικά προϊόντα της μαθητικής δημιουργίας ήταν τρεις χειροποίητες αφίσες διαστάσεων 0,80 x 1,20 που δημιούργησε κάθε ομάδα, με διαφορετικό περιεχόμενο και μορφή, με γενικό τίτλο *Το δικό μας χρονολόγιο*.

3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε την 8η Ιανουαρίου και ολοκληρώθηκε στις 12 Μαρτίου του 2014. Διήρκησε 8 διδακτικά δίωρα.

Κατά την υλοποίηση της 1ης δραστηριότητας που αποσκοπούσε στη γενική εισαγωγή στη θεματική της παρέμβασης, τα παιδιά έκαναν κατευθυνόμενη ιστοεξερεύνηση, μέσα από την οποία εντόπισαν, επέλεξαν και τελικά παρακολούθησαν όλοι μαζί, το δεκάλεπτο ντοκιμαντέρ ΕΡΤ3 doc duo «1912-2012 Θεσσαλονίκη», από τη σειρά της ΕΤ 3 *Μικρά κομμάτια ιστορίας* καθώς και Slides με φωτογραφίες με τίτλο *Θεσσαλονίκη, Salonika, Salonique, Thessaloniki photos,* στα οποία χωρίς συνοδεία κειμένου, παρουσιαζόταν

εξοικειωθούν, να εξετάσουν, να αντιμετωπίσουν κριτικά, να ανιχνεύσουν, να ερμηνεύσουν, να προβληματιστούν, να συνδυάσουν, να παρατηρήσουν κ.ά.

σημαντικά για την πόλη συμβάντα, όπως τα εγκαίνια της διεθνούς έκθεσης, το φεστιβάλ κινηματογράφου, διαφημίσεις εποχής με τα 'μοντέρνα' ευρωπαϊκά εδέσματα και ποτά. Έτσι, με σύντομο εύληπτο τρόπο, διαμορφώθηκε ένα κλίμα που προϊδέασε, μη λεκτικά, για το περιεχόμενο των επόμενων δραστηριοτήτων. Ακολούθησε η δημιουργία ομάδας στο Facebook με τίτλο «*Τα μάτια της πόλης*» από ομάδα μαθητών και μαθητριών που συνέλεξαν τις διαδικτυακές διευθύνσεις των υπολοίπων, έφτιαξαν ατομικούς 'λογαριασμούς', επέλεξαν τίτλο και έγιναν διαχειριστές του περιεχομένου και των μελών της ομάδας.

Στη συνέχεια, οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας. Η επιλογή των συνεργατών ήταν αυθόρμητη, δηλαδή κάθε μαθητής και μαθήτρια έφτιαχνε ομάδα με τους φίλους, τις φίλες και την παρέα του. Η δημιουργία ομάδων μ' αυτό τον τρόπο ενδείκνυται από τη βιβλιογραφία (Χατζηδήμου, 2010[2]), δεν είναι καθολική επιλογή για όλη την παρέμβαση, αλλά, ακολουθήθηκε ως πρακτική στη συγκεκριμένη δραστηριότητα[8]. Τελικά, διαμορφώθηκαν πέντε ομάδες που στο τέλος, για την κατασκευή των αφισών, ενώθηκαν σε τρεις.

Ακολούθησε η επόμενη δραστηριότητα που περιελάμβανε τη μελέτη ηλεκτρονικών και έντυπων πηγών και βιβλιογραφίας σε μορφή κειμένου (παρατίθεται στις βιβλιογραφικές αναφορές στο τέλος της εργασίας). Βασικό έργο κάθε ομάδας ήταν η μελέτη μέρους της βιβλιογραφία και η αναζήτηση συμβάντων τα οποία θεωρήθηκαν από τα παιδιά ως εντυπωσιακά, σημαντικά, περίεργα, ανεξήγητα, αστεία και σχετίζονταν με την ιστορία της πόλης. Αρχικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες έψαχναν να βρουν στα κείμενά τους χρονολογίες και μάχες, θεωρώντας ότι μ' αυτό τον τρόπο ανταποκρίνονταν στην έννοια του ¨σημαντικού¨. Όμως, με κατευθυνόμενη συζήτηση και καθοδήγηση, στράφηκε η αναζήτηση σε τοπικά συμβάντα που αρχικά είχαν θεωρηθεί ασήμαντα. Αναπτύχθηκε γόνιμος προβληματισμός και ερωτήματα για το αν έχουν τελικά σημασία για την σημερινή εικόνα της πόλης. Τα θέματα που τελικά ξεχώρισαν οι μαθητές ήταν:

- Η Θεσσαλονίκη ως εμπορικό, οικονομικό, πνευματικό, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό κέντρο στα 1912
- Η λειτουργία συλλόγων φιλεκπαιδευτικών, πολιτιστικών ανθρωπιστικών με ευθύνη της ελληνικής κοινότητας της πόλης
- Η ενδυμασία των μαθητών και μαθητριών
- Η λειτουργία ιδρυμάτων όπως το ¨Ελληνικόν Παρθεναγωγείον¨ και το Ελληνογαλλικό Εμπορικό και Πρακτικό Λύκειο
- Το 1ο Γυμνάσιο Θηλέων
- Ο Λευκός Πύργος και η υποστολή της 'ημισελήνου'
- Η κυκλοφορία μεγάλου αριθμού εφημερίδων, όπως το *Φως*, ο *Αστήρ*, το *Κουνούπι*
- Η πυρκαγιά του 1917 και η καταστροφή των εβραϊκών συνοικιών
- Η έναρξη της λειτουργίας της τηλεόρασης στην πόλη
- Η μεταπώληση των σχολικών βιβλίων
- Η λειτουργία του αθλητικού ομίλου ¨Ηρακλής¨

---

[8] Κατά τη συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών-φίλων, μειώνονται τα προβλήματα συνεννόησης, υπάρχουν εξαρχής κοινές επιλογές και σχηματισμένοι δρόμοι επικοινωνίας, υπάρχει άνεση, αμεσότητα, ελεύθερη έκφραση και δεδομένη αποδοχή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αυτά θεωρούνται πλεονεκτήματα, αν και σε άλλες περιπτώσεις, τα ίδια χαρακτηριστικά μπορεί να θεωρηθεί ότι μειώνουν την ποικιλία της έκφρασης, δεν αναπτύσσουν την κοινωνικότητα, την ανοχή, τη συζήτηση και την αποδοχή των άλλων, τις σχέσεις μεταξύ των φύλων και πολλά άλλα. Σε επόμενες ομαδικές εργασίες έγιναν άλλες επιλογές, τονίζεται, όμως, ότι σ' αυτή, την πρώτη ομαδική εργασία, προείχε η εγκαθίδρυση συνεργατικών σχέσεων, η επιτυχής εφαρμογή στην πράξη ομαδικών διεργασιών, η εμπιστοσύνη στη λειτουργία της ομάδας και η παραγωγής ομαδικού έργου (Αναγνωστοπούλου 2001, Χατζηδήμου 2010[2], Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου 2011).

- Η ιστορία της ραδιοφωνίας
- Η έλευση των προσφύγων και η φτώχεια
- Η ίδρυση του Κρατικού Ωδείου
- Η έναρξη και λειτουργία της Διεθνούς Έκθεσης

Η μελέτη και κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων, παρότι η ποσότητά τους περιοριζόταν σε λίγες σελίδες, παρουσίασε δυσκολίες[9]. Αν και η διαδικασία της ομαδικής εργασίας και το θέμα, τροφοδότησαν την περιέργεια και ενίσχυσαν το κίνητρο της συμμετοχής, η αδυναμία των περισσοτέρων να κατανοήσουν τα κείμενα, δημιούργησε μια αρχική, αναμενόμενη αμηχανία. Για να αντιμετωπιστεί, δόθηκαν εξηγήσεις από την εκπαιδευτικό σχετικά με την αντικειμενική δυσκολία των κειμένων, τους λόγους της επιλογής τους, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του τμήματος, στη συνεργασία τους και τέλος στην διάθεση για βοήθεια και εξηγήσεις.

Για την αναζήτηση των σημαντικών συμβάντων μέσα στα κείμενα, επιδιώχθηκε, να γίνει πρώτα ατομική μελέτη - χωρίς βέβαια να αποκλείεται ο ταυτόχρονος σχολιασμός, η συζήτηση και η συνεργασία - έτσι ώστε ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια να διαλέξουν τα συμβάντα που αυτός ή αυτή, ατομικά, ξεχώρισαν και επέλεξαν. Η σημασία της ατομικής επιλογής είναι τεράστια όχι μόνο γιατί οδηγεί στην προσωπική εμπλοκή με το θέμα, αλλά γιατί δείχνει την υποκειμενική αξία των γεγονότων και την προσωπική ερμηνεία[10] και διαβάθμισή τους, διάσταση που επιδιώχθηκε να αναδειχθεί μέσω της Δραστηριότητας.

Για τις εργασίες που ακολούθησαν, δηλαδή την καταγραφή των συμβάντων, τη δημιουργία της αφίσας και την παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης, έγινε καταμερισμός ρόλων στα μέλη κάθε ομάδας[11]. Ωστόσο, κάθε ομάδα επέλεξε διαφορετικούς ρόλους και διαφορετική διανομή. Η ανάρτηση των αφισών σε κοινόχρηστο χώρο του σχολείου και η παρουσίασή τους από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ανέδειξε την εργασία αυτή, σε σημαντική δραστηριότητα και τους ίδιους ως ¨ανώτερους¨ γνώστες έναντι των υπολοίπων. Έτσι, αισθάνονταν σημαντικοί και σημαντικές, όταν εξηγούσαν στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους αλλά και στους άλλους εκπαιδευτικούς, για την εργασία τους, τα συμβάντα που επέλεξαν και τη σημασία τους. Οι δυο παρουσιάσεις, στην ολομέλεια και στο σχολείο, είχαν και την έννοια της εμπέδωσης και μαθητείας. Οι επαναλαμβανόμενες αναφορές και επεξηγήσεις, οι απαντήσεις σε ποικίλες ερωτήσεις έκαναν τους μαθητές και τις μαθήτριες πραγματικούς ¨ανώτερους¨ γνώστες, έμαθαν στοιχεία Τοπικής Ιστορίας, γιατί τα θεώρησαν σημαντικά για τους ίδιους και για την πόλη.

Η φωτογράφιση των αφισών και των δημιουργών τους, κατά την παρουσίαση στην ολομέλεια και στο σχολείο, ανέδειξε το πρόβλημα της κοινής πρόσβασης και χρήσης πληροφοριών και υλικού και την ανάγκη για ομαδικό σχολιασμό και συνεννόηση, πέραν των ωρών της υλοποίησης της παρέμβασης, από τη μια συνάντηση έως την άλλη. Γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε το facebook, δημοφιλές μέσο κοινωνικής δικτύωσης των εφήβων, στο οποίο είχαν ήδη λογαριασμό τα περισσότερα παιδιά.. Εκεί δημιουργήθηκε από τους μαθητές

---

[9] Η συγκρότηση της ομάδας και η επιτυχία της συνεργατικής μάθησης, είναι διεργασίες που απαιτούν εμπειρία από τον/την διδάσκων/ουσα αλλά και συχνή εφαρμογή από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να αναπτυχθούν και από τις δύο πλευρές οι απαραίτητες δεξιότητες και συμπεριφορές (Θεοφιλίδης 2009).

[10] Η προσωπική ερμηνεία και κατανόηση των συμβάντων έχουν ιδιαίτερη θέση στη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας και έχουν αναδειχθεί από τους μελετητές (Ζιώγου 2010, Τζήκας 2009).

[11] Αναλυτικά για τις σχέσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο των ομάδων εργασίας ενδιαφέρουσα είναι η εργασία της Θάνου, Δ., (2006), *Η εκδήλωση μορφών ενδοομαδικής, διομαδικής συνεργασίας και σύγκρουσης στα πλαίσια μικτών μαθητικών ομάδων*, μεταπτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών.

και τις μαθήτριες, σελίδα ομάδας χρηστών[12], με τίτλο *«Τα μάτια της πόλης»* και αναρτήθηκαν οι πρώτες φωτογραφίες και τα πρώτα σχόλια. Η ενέργεια αυτή αποδείχτηκε πολύ σημαντική για όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Λειτούργησε ως δίαυλος επικοινωνίας, ενίσχυσε την οικειότητα ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και στο τμήμα, έδωσε μια σύγχρονη διάσταση στην εργασία, δημιούργησε ομαδικούς δεσμούς και επέκτεινε την επαφή των μελών πέραν των καθαρά λειτουργικών αναγκών συνεννόησης (Kalantzis et al 2011). Πολύ γρήγορα άρχισαν να αναρτώνται πλήθος φωτογραφιών, ανεκδότων, σχολίων, έγινε δηλαδή ένα ζωντανό πεδίο μαθητικής έκφρασης με επίκεντρο τις δραστηριότητες της παρέμβασης. Εργασίες που ξεκινούσαν στο σχολείο ολοκληρώνονταν μέσω facebook, κείμενα που έπρεπε να εξηγηθούν, να συμπληρωθούν, απορίες και διευκρινήσεις γίνονταν μέσω των «*Ταξιδευτών του αιώνα*».

Γενικά, η διδακτική παρέμβαση και οι δραστηριότητες που την πλαισίωσαν, εισήγαγαν τους μαθητές και τις μαθήτριες στη θεματική της Τοπικής Ιστορίας και ανέδειξε στα μάτια τους την οπτική των σημαντικών 'μικρών' συμβάντων για τα άτομα, τις ομάδες, την πόλη. Για να το επιτύχουν αυτό, συνεργάστηκαν και παρήγαγαν έργο, το οποίο παρουσίασαν στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους. Έδειξαν ενθουσιασμό, περιέργεια και εκτίμησαν την ομαδική εργασία.

4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η αξιολόγηση του διδακτικού εγχειρήματος έγινε από την εκπαιδευτικό μέσα από την τήρηση ημερολόγιου παρατήρησης και από τους μαθητές και τις μαθήτριες με τη συμπλήρωση φύλλων αξιολόγησης. Στις ανοιχτές ερωτήσεις έγινε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και δημιουργήθηκε κοινό σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών (Cohen, L. et all 2007).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	
Περιεχόμενο	Διαδικασία
1. Κατανόηση της σημασίας των τοπικών γεγονότων 2. Σύνδεση με τη Γενική Ιστορία 3. Διαχρονική παρακολούθηση των αλλαγών • Στην εκπαίδευση • Στην πολεοδομία • Στον Τύπο • Στην πνευματική κίνηση και τα πολιτιστικά δρώμενα 4. Διασύνδεση με τη σημερινή εικόνα της πόλης	1. Βιωματική δράση 2. Προσωπική έκφραση – Ικανοποίηση 3. Δημιουργικότητα 4. Αναζήτηση - Διερεύνηση 5. Επικοινωνία – Συνεργασία 6. Ένταξη εξωσχολικών δραστηριοτήτων στη διδακτική πράξη μέσω ΤΠΕ

Πίνακας 2. Βασικό σύστημα κατηγοριών

Ως προς το περιεχόμενο της παρέμβασης τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες όσο και η εκπαιδευτικός αναγνώρισαν ότι με το πέρας των διδασκαλιών έγιναν πιο κατανοητά τα τοπικά γεγονότα και η σημασία τους για την εποχή τους αλλά και για τη σημερινή εικόνα της πόλης. Συνέδεσα τα τοπικά συμβάντα με τα γενικότερα ιστορικά γεγονότα όπως η

[12] Η δημιουργία ομάδας χρηστών, δεν είναι κάτι καινούριο για την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού για διδακτικούς λόγους, για συνεννόηση με τους μαθητές ανάμεσα στις διδασκαλίες, για να παίρνονται κοινές αποφάσεις, να γίνονται υπενθυμίσεις, να αναρτώνται φωτογραφίες, να γίνονται σχόλια, να ενδυναμώνονται οι σχέσεις επικοινωνίας.

απελευθέρωση της πόλης, ο Μικρασιατικός πόλεμος και παρακολούθησαν την πορεία ειδικών τομέων ανάπτυξης της πόλης όπως η εκπαίδευση και η ίδρυση σχολείων θηλέων, οι πολεοδομικές αλλαγές, η εφημερίδα Μακεδονία και η πολιτιστική κίνηση της πόλης κατά περιόδους από το 1912 έως το 1974. Στην ερώτηση τι σας άρεσε περισσότερο κατά τη διάρκεια αυτών των διδασκαλιών, τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες όσο και η εκπαιδευτικός απάντησαν ότι τους άρεσε το κλίμα και οι σχέσεις που διαμορφώνονταν μεταξύ τους στη διάρκεια του μαθήματος. Η χρήση των νέων τεχνολογιών με τη μορφή της στοχευόμενης καθοδηγούμενης αναζήτησης της πληροφορίας αλλά κυρίως με τον χάρτη πλοήγησης Google earth και τη χρήση του Facebook εισήγαγε εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών στη διδακτική διαδικασία και τις μετέτρεψε σε σχολικό εργαλείο αναζήτησης και κατανόησης της γνώσης.

Συνοψίζοντας, μέσα από την παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζεται διδακτική παρέμβαση για τη συγκριτική προσέγγιση ζητημάτων Τοπικής Ιστορίας της Θεσσαλονίκης με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Υλοποιήθηκε σε Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης από τον Ιανουάριο έως τον Μάρτιο του 2013 και κατέδειξε όχι μόνο τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής τέτοιων διδασκαλιών, στο πλαίσιο των Αναλυτικών και των Ωρολογίων Προγραμμάτων των σχολείων, αλλά και την επιτυχή τους έκβαση. Φαίνεται πως μέσα από νέες, μη παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις αναδεικνύονται και κατανοούνται γνώσεις οι οποίες συνδέονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών και μαθητριών ως κατοίκων της πόλης και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, γεγονός που τις καθιστά χρήσιμες και σημαντικές. Επιπλέον, ο μετασχηματισμός εξωσχολικών δράσεων σε ενδοσχολικές, μέσω των νέων τεχνολογιών, μεταβάλλει τη λειτουργία εργαλείων προς όφελος της διδακτικής διαδικασίας και αξιοποιεί δεξιότητες που η χρήση τους προϋποθέτει. Ως εκ τούτου, προσθέτει επιπλέον αξία στη γνώση που κατακτάται μέσω αυτή της διαδικασίας επικαιροποιώντας την και συνδέοντάς την με τη σύγχρονη ζωή. Τέλος, η απόκτηση μιας συνολικής και ενιαίας εικόνας της πραγματικότητας, η ανάπτυξη ποικιλίας δεξιοτήτων κατανόησης και ανάλυσης της σύνθετης σύγχρονης ζωής αποτελούν επιταγές του σημερινού σχολείου. Οπότε, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από τις οποίες το σχολείο συνδέεται με την κοινωνίας, προσδίδει στη σχολική γνώση νέα αξία.

«Από το 1913 ως τη μικρασιατική καταστροφή», στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους,* Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών τ. ΙΔ, σσ. 9, 13

Αγραφιώτου – Ζαχοπούλου, Π. (1997), *Σχολεία της Θεσσαλονίκης*, Αθήνα: Ιανός σσ.5-12, 14-17, 28-32

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001) *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σσ. 62-70

Αναστασιάδης, Γ. (1997), «Οι εφημερίδες στη Θεσσαλονίκη και τη μέσα μαζικής επικοινωνίας (1912-1974) στο: Ι.Κ.Χασιώτης (επιμ), *Τοις αγαθοίς βασιλεύουσα. Θεσσαλονίκη, Ιστορία και πολιτισμός,* τ. Β Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ.300-313

Cohen, L. et all (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* Αθήνα: Μεταίχμιο

Δημαράς, Α. (1987), «Εκπαίδευση» στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τ. ΙΣΤ, σσ.550-554

Εγχειρίδιο με δραστηριότητες παρέμβασης στη σχολικής κοινότητα, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «*Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση*» Υπουργείο Παιδείας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ Αλεξανδρούπολη 2004

«Εκπαίδευση 1882-1913», στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους,* Αθήνα*:* Εκδοτική Αθηνών τ. ΙΔ, σσ. 409 – 413

Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. (2010), «Χρονολόγιο εκπαιδευτικής κίνησης (19ου και μισού 20ου αιώνα) στο: *Οι εκπαιδευτικοί γράφουν και μιλούν για την ιστορία των σχολείων της Θεσσαλονίκης* , πρακτικά συνεδρίου, Θεσσαλονίκη: ΚΙΘ, σσ.26-27

Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. (2010, *Οι εκπαιδευτικοί γράφουν και μιλούν για την ιστορία των σχολείων της Θεσσαλονίκης*, πρακτικά συνεδρίου, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης

Θάνου, Δ. (2006), *Η εκδήλωση μορφών ενδοομαδικής, διομαδικής συνεργασίας και σύγκρουσης στα πλαίσια μικτών μαθητικών ομάδων*, μεταπτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών

Θεοφιλίδης, Χ. (2009), *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας,* Αθήνα: Γρηγόρη

Kalantzis et al, (2011), «Ο Εκπαιδευτικός ως σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων», πρακτικά Γ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας

Πετρίδης, Π.(1997), «Θεσσαλονίκη: 1912-1940: Πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις» στο: Ι.Κ.Χασιώτης (επιμ), *Τοις αγαθοίς βασιλεύουσα, Θεσσαλονίκη, Ιστορία και πολιτισμός,* τ. Α Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 189-191

Σακελλαρίου, Μ. Β. (1992), (επιμ), «Σύγχρονη Μακεδονία. Η οικονομική ανάπτυξη της Μακεδονίας από το 1912 ως σήμερα» στο: *Μακεδονία, 4000 χρόνια ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σσ. 509, 512-513

Τερζής, Ν. Π., (1997), «Η εκπαίδευση στη Θεσσαλονίκη: Η νεώτερη και σύγχρονη περίοδος» στο: Ι. Κ. Χασιώτης (επιμ), *Τοις αγαθοίς βασιλεύουσα. Θεσσαλονίκη, Ιστορία και πολιτισμός,* τ. Β΄, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ.260-263

Τζήκας, Χ. (2009), «Από τη θετικιστική ιστοριογραφία στη μικροϊστορία και την Τοπική Ιστορία», στο: *Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία: Δάσκαλοι και δασκάλες μιλούν για την ιστορία των σχολείων τους*, πρακτικά συνεδρίου, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ.11-26

Χαϊδιά, Ε. (1992), «Χρονολόγιο της Θεσσαλονίκης», στο: *Μακεδονία, 4000 χρόνια ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σσ. 452-455

Χατζηγεωργίου Γ. (2001), *Γνώθι το curriculum*, Αθήνα: Ατραπός

Χατζηδήμου, Δ. (2007), *Οι κατ' οίκον εργασίες μέσα από την ανίχνευση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Χατζηδήμου, Δ. (2008^8), *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Χατζηδήμου, Δ. (2010^2), *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σσ.89-109

Χατζηδήμου, Δ. & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011), *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Χεκίμογλου, Ε.Α. (2001), «Η άγνοια της ιστορίας, η άγνοια του θανάτου», στο: *Θεσσαλονικέων πόλις*, τχ 4, Φεβρουάριος 2001, σσ. 2-4

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΣΤΑ ΒΑΛΚΑΝΙΑ: ΑΝΙΧΝΕΥΣΕΙΣ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΕΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΒΟΛΟΥ.

Ηλίας Γ. ΣΚΟΥΛΙΔΑΣ, Επίκουρος Καθηγητής Νεώτερης Ιστορίας ΤΕΙ Ηπείρου
Αιμιλία ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΗ, Αρχαιολόγος (M.Ed.) – ΙΓ΄ Ε.Π.Κ.Α.

Στη σύγχρονη εποχή αναπτύσσεται έντονος προβληματισμός αναφορικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της παρεχόμενης σχολικής γνώσης. Το μάθημα της Ιστορίας είναι στο επίκεντρο ιδεολογικών αντιπαραθέσεων σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς σχετίζεται άμεσα με θέματα συγκρότησης της ατομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής συνείδησης. Η επαφή των παιδιών με πηγές προκρίνεται ως αναγκαίο εργαλείο για τη διαμόρφωση της ιστορικής τους συγκρότησης κι ίσως έτσι εξηγείται η αυξητική τάση των σχολικών ομάδων που επιλέγουν να επισκεφθούν κάποιο μουσείο.
Πώς διαμορφώνουν τις προσλήψεις τους για την Ιστορία οι μαθητές των ελληνικών σχολείων –με δεδομένη την ποικιλομορφία στη σύνθεση της τάξης ως προς την εθνοτική τους προέλευση συχνά από κράτη της βαλκανικής χερσονήσου, σε συνάρτηση με κοινωνικούς ή άλλους παράγοντες; Υπάρχει διάχυση ή αναπαραγωγή εθνικών στερεοτύπων; Σε ποιο βαθμό η βιωματική τους εμπλοκή με αντικείμενα του παρελθόντος θα μπορούσε να επηρεάσει τις αντιλήψεις τους για την Ιστορία; Απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά θα αναζητηθούν μέσα από τα αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας έρευνας δράσης σε μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού, που επισκέφθηκαν το «Αθανασάκειο» Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου για να γνωρίσουν στην πραγματικότητα μια αρχαία πόλη της περιοχής, την ελληνιστική Δημητριάδα.

Recently, an intense debate regarding the qualitative characteristics of knowledge supplied by school is observed. The course of History is the focus of ideological confrontation worldwide, as it is directly related with the establishment of children's personal, social, cultural and national identity. Their contact with sources of information qualifies as a necessary tool for shaping their historical thinking, which probably explains the upward trend of school groups to visit a museum.
How Greek pupils modulate their perceptions about History, given the diversity in class composition as to their ethnic origin often from the Balkan Peninsula or according to social or other factors? Is there dissemination or reproduction of national stereotypes in their historical thinking? To what extent children's experiential engagement with objects of the past could affect their perceptions of History? Some answers to these questions will be sought through the results of a small-scale action research with fourth and sixth grade pupils, who visited Volos "Athanassakeion" Archaeological Museum, in order to know actually an ancient city of the region, the Hellenistic Demetrias.

1. Εισαγωγή.

Η Ιστορία, η εκπαίδευση και το μουσείο είναι έννοιες οι οποίες διαπλέκονται και διαφοροποιούνται στο χρόνο, σε συνάρτηση με το επιστημολογικό τους υπόβαθρο και το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Νάκου, 2002).

Η ιστορική παιδεία, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στα ελληνικά δεδομένα, εικάζουμε ότι διαμορφώνεται σε δύο, μάλλον, παράλληλους άξονες: στο σχολικό περιβάλλον η προσέγγιση της επιστήμης είναι περισσότερο εργαλειακή, προωθώντας τον ηγεμονικό λόγο του κράτους, όντας συχνά ελάχιστα ενδιαφέρουσα για τα παιδιά και αποτυγχάνοντας στην πράξη να διαμορφώσει τις γνωστικές δομές και να ενισχύσει τις ικανότητες που θεωρητικά, με βάση τη διδακτική της Ιστορίας, θα έπρεπε να καλλιεργούνται. Ταυτόχρονα, το ενδιαφέρον για την Ιστορία στο δημόσιο χώρο, αναπτύσσεται διαρκώς, δημιουργώντας νέα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Δημόσια Ιστορία και πλέον πρόσφατα η Digital History. Τα νέα ιστορικά αφηγήματα με τη μορφή ταινιών ή, ακόμη, και παιχνιδιών υποδηλώνουν ότι οι αντιλήψεις των παι-

διών για την Ιστορία διαμορφώνονται επιπρόσθετα και από ανάλογα προϊόντα δημοφιλούς κουλτούρας.

Στο πλαίσιο της δημόσιας κουλτούρας, η μνήμη κατασκευάζεται, εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία, εισέρχεται σε νέα ερμηνευτικά πλαίσια και επαναφηγηματοποιείται. Σε αυτή τη διαδικασία είναι καθοριστικός ο ρόλος των μουσείων ως φορέων διαχείρισης του υλικού πολιτισμού.

2. Θεωρητικό πλαίσιο.

Η συγκρότηση της Ιστορίας σε θεσμοθετημένο επιστημονικό κλάδο τον 19^{ο} αι. σχετίζεται με την ανάπτυξη εθνικών ιδεολογιών, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο, και, συνακόλουθα με τη συγκρότηση των εθνικών ταυτοτήτων (Κόκκινος, 1998· Γαζή, 2002) και την ταυτόχρονη περιχαράκωση στην αμυντική απόρριψη της ετερότητας (Αβδελά, 2014). Οι μετασχηματισμοί μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου και κατά την μεταψυχροπολεμική περίοδο, η οικονομική, πολιτισμική και ιδεολογική κρίση, οι πολιτικές των μεταναστεύσεων και η αναδιαμόρφωση των κέντρων εξουσίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Αβδελά, 2014· Koulouri, 2011), είχαν σαν επακόλουθο να διαμορφωθούν διαφορετικοί μεθοδολογικοί και θεωρητικοί άξονες για την έρευνα και τη γραφή της Ιστορίας (Γαζή, 2002). Η μετατόπιση των Κοινωνικών Επιστημών συνολικά προς το πεδίο της κουλτούρας προκάλεσε, σε ό,τι αφορά την ακαδημαϊκή εκδοχή της, διαδικασίες επαναπροσδιορισμού των παραμέτρων που νοηματοδοτούν τον ιστορικό λόγο. Ταυτόχρονα, παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για το παρελθόν στο δημόσιο χώρο, όπου υποκειμενικές και συλλογικές προσλήψεις συνυπάρχουν ή αντιπαρατίθενται μεταξύ τους. Η Δημόσια Ιστορία φιλοδοξεί να εμπλέξει την ιστορική κοινότητα με τα ακροατήριά της και με τους μηχανισμούς παραγωγής και διάδοσης της αντίστοιχης γνώσης, με σκοπό την προσέγγιση διαφόρων εκφάνσεων της ιστορικής κουλτούρας ως ιδιαίτερου επιστημονικού αντικειμένου, αναγνωρίζοντας τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα αυτού του πλέγματος των σχέσεων (Γαζή, 2002· Νάκου, 2004).

Οι άνθρωποι σε αυτή τη χρονική συγκυρία αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέλη μιας κοινότητας, εθνικής, τοπικής, πολιτικής ή άλλης, και τοποθετούνται απέναντι στην ετερότητα ως κοινωνικά υποκείμενα, με βάση τα νοήματα που διαμορφώνουν (Αβδελά, 2014), συχνά σε συνάρτηση με στερεότυπα, που, ως κοινωνικές κατασκευές, αντλούν τη μορφή και το περιεχόμενό τους από τα κοινωνικά συμφραζόμενα. Ειδικά σε ό,τι αφορά τα παιδιά έχει υποστηριχθεί ότι υιοθετούν στερεότυπα επηρεασμένα από το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο προσπαθούν να μιμηθούν, από το πλέγμα το σχέσεων με τους συνομηλίκους (Δραγώνα, 2004), αλλά και το σχολείο, στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής τους, από την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους με διαφορετικά εθνοτικά, φυλετικά, γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, αλλά και ως επακόλουθο της στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, κρυφό ή φανερό, που θα ακολουθήσει (Κόκκινος, 1998· Δραγώνα, 2004· Κόκκινος et al., 2005· Harris & Haydn, 2006a).

Το σχολείο λειτουργεί ως κατεξοχήν χώρος συγκρότησης της ιστορικής συνείδησης των παιδιών. Με βάση τις νέες τάσεις στην ιστοριογραφία, ουσιαστικό ζητούμενο δεν είναι τόσο η αυστηρή πληροφόρηση όσο η διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας τους, με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «Ιστορία», καταρχήν, και την κριτική προσέγγιση των ιστορικών φαινομένων (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2003· Γατσωτής, 2004). Η ιστορική γνώση δεν νοείται, επομένως, σαν κάτι δεδομένο, που δεν επιδέχεται κριτική, αλλά ως δυναμική διαδικασία που διαμορφώνεται από τα άτομα, με κριτικό διάλογο με τα κατάλοιπα του παρελθόντος, τις εναλλακτικές ιστοριογραφικές προσεγγίσεις και το πλαίσιο όπου διαβιούν, για να καταλήξουν στην ερμηνεία γεγονότων και καταστάσεων (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2003· Νάκου, 2004).

Στην πράξη, με βάση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πρακτική που ακολουθείται, από την περίοδο της Δικτατορίας των Συνταγματαρχών και συγκεκριμένα από το 1968 και εξής, είναι η δωρεάν χορήγηση ενός σχολικού βιβλίου στους μαθητές ανά τάξη και γνωστικό αντικείμενο (Koulouri & Ventouras, 1994· Avdela, 2000). Αυτό αντιμετωπίζεται βιβλιογραφικά ως μία πολιτιστική σύμβαση με υλική υπόσταση και αναπαραστατικό ρόλο, η οποία καλείται να παρουσιάσει μια επίσημη εκδοχή της «αλήθειας» (Hamilakis 2003). Και

ενώ τυπικά το σχολείο ενδιαφέρεται για την καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης των παιδιών, εντούτοις, διαπιστώνεται ότι η καθημερινή σχολική πρακτική αναπαράγει μια αυστηρά προκαθορισμένη αντίληψη για τα «πραγματικά» γεγονότα (Νάκου, 2002· Κόκκινος, 2003· Avdela, 2000), με έμφαση στην ομοιογένεια και στην υπεροχή της κυρίαρχης εθνικής ομάδας, βασισμένη συχνά σε έναν εθνοκεντρικό λόγο (Αβδελά, 2014· Pechtelidis, 2010· Avdela, 2000) και σε μία νοσταλγική, μάλλον, προσέγγιση της έννοιας της εθνικής κοινότητας καταγωγής (Λιάκος, 2005· Κόκκινος, 1998). Συγκεκριμένες εθνικές αφηγήσεις καλούνται να ενισχύσουν την εικόνα της συνέχειας αλλά και τα ιδιαίτερα εθνικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά με την αναπαραγωγή ενός «μύθου», του οποίου αυτή ακριβώς η διάσταση δεν παρουσιάζεται επίσημα. Η συγκεκριμένη πρόσληψη επικροτεί, όμως, μια σαφώς ορισμένη αντίληψη του «εαυτού» και του «άλλου», με την επιλεκτική ενσωμάτωση ή αποσιώπηση δεδομένων, διαμορφώνοντας, τελικά, ένα πλέγμα σχέσεων ισχύος, στο οποίο τα παιδιά εκπαιδεύονται παθητικά (Βούρη, 2002· Κόκκινος, 2003· Avdela, 2000· Pechtelidis, 2010· Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010· Koulouri, 2011). Η τριτοπρόσωπη αφήγηση υιοθετείται για να ενισχύσει την επίφαση της αντικειμενικότητας και να επιτευχθεί, τελικά, η ταύτιση ιστορικού γεγονότος και ιστορικής ερμηνείας (Κόκκινος, 1998 & 2003). Παραθέματα και εποπτικό υλικό, με τα οποία εμπλουτίζονται τα σχολικά βιβλία, χρησιμοποιούνται τυπικά για να εξοικειώσουν τα παιδιά με την ιστορική έρευνα, στην πράξη, όμως, ως υποστηρικτικό υλικό της κυρίαρχης αφήγησης κι ως μοναδικές αυθεντικές πηγές άντλησης πληροφοριών (Κόκκινος, 1998· Avdela, 2000· Pechtelidis, 2010), που πρέπει να διδαχθούν ως έχουν. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται στα παιδιά ένα ασαφές, αποσπασματικό και εύθραυστο ιστορικό πλαίσιο, το οποίο ουσιαστικά επικροτεί και καλλιεργεί στερεοτυπικές απόψεις και εμποδίζει στην πράξη την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Νάκου, 2000). Η απόσταση ανάμεσα στα πορίσματα της ιστορικής έρευνας και στο περιεχόμενο της σχολικής ιστορικής αφήγησης ολοένα και διευρύνεται, αφού τυπικά δεν προκύπτει ότι μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες για το ίδιο ιστορικό φαινόμενο (Κόκκινος et al., 2005· Αβδελά, 2014).

Στην προσπάθεια για ενίσχυση της ιστορικής σκέψης των παιδιών με την επαφή τους με υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, προωθείται, στο πλαίσιο της Τοπικής Ιστορίας (Ρεπούση, 2000α), η παιδαγωγική αξιοποίηση χώρων πολιτισμικής αναφοράς, όπως το μουσείο. Ως θεσμός άμεσα συνδεδεμένος με τη νεωτερικότητα, τη συγκρότηση εθνικών ταυτοτήτων, την εδραίωση του πολιτικού φιλελευθερισμού αλλά και την εκκοσμίκευση της κουλτούρας (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002), το μουσείο αντανακλά τις αντιλήψεις και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κοινωνίας (Βούρη, 2002). Ανάλογα με τον ρόλο που του αναγνωρίζεται ως θεσμού που άλλοτε απηχεί την κυρίαρχη ιδεολογία και προβάλλει τη μία και μοναδική «αλήθεια» για τα πράγματα και άλλοτε επιδιώκει την ενεργό διανοητική και συναισθηματική εμπλοκή όσων το επισκέπτονται, διαμορφώνεται, σήμερα, η μουσειακή πολιτική, επίσημα ή ανεπίσημα. Αυτή η διαδικασία μερικής ή πλήρους μετατόπισης του κέντρου βάρους από την «αφήγηση» στην «ανάγνωση» (Νάκου, 2002), προϋποθέτει τη διαρκή εμπλοκή του επισκέπτη στα μεταβαλλόμενα και πολλαπλά ιστορικά περιβάλλοντα, αφού τα αντικείμενα, με την είσοδό τους στο μουσείο, απογυμνώνονται από την αρχική τους λειτουργία, αναπλαισιώνονται και επιφορτίζονται με νέους ρόλους που διαμορφώνονται δυναμικά κατά την έκθεσή τους ή από όσους τα διαχειρίζονται σε επικοινωνιακό επίπεδο, επιτρέποντας ή όχι την κριτική τους «ανάγνωση» από τους επισκέπτες, σε συνάρτηση με τις προσωπικές τους εμπειρίες και γνώσεις (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002· Νάκου, 2004). Σε αυτή τη θεώρηση, προωθούνται πρακτικές, ανάμεσα στις οποίες και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που δεν είναι ή, τουλάχιστον, δε θα έπρεπε να είναι η μουσειακή εκείνη δράση η οποία απλώς και μόνο κοινοποιεί και μεταφέρει βεβαιωμένες, αδιαμεσολάβητες και μονοσήμαντες γνώσεις για την ιστορία και τον πολιτισμό (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002). Καθώς έχουν ως αφετηρία υλικές και οπτικές μαρτυρίες του παρελθόντος, ο άξονας προσέγγισης της Ιστορίας εδώ δεν μπορεί να είναι μόνο θεωρητικός (Νάκου, 2002 & 2004). Η βιωματική εμπλοκή των συμμετεχόντων και ειδικά των παιδιών, αφήνει πρόσφορο έδαφος για την ενασχόλησή τους με τα εργαλεία της ιστορικής μεθόδου (Νάκου, 2004), με την «εκπαίδευση του βλέμματος» (Βέμη, 2006) και τη διατύπωση υποθέσεων για τις χρήσεις των μουσειακών αντικειμένων.

Το ερώτημα που τίθεται είναι πώς διαμορφώνουν τα παιδιά τις αναπαραστάσεις τους για την Ιστορία. Τα εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα, προερχόμενα, συνήθως, από μαθητές

της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και, σπανιότερα, της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ίσως λόγω των θεωριών της Παιδαγωγικής και της Γνωστικής Ψυχολογίας που κατά περίπτωση υιοθετούνται (Κόκκινος, 1998· Ρεπούση, 2000β· Νάκου, 2004), εικάζουμε ότι συγκλίνουν σε μερικούς άξονες. Καταρχήν, οι έρευνες, μεθοδολογικά, έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους από το περιεχόμενο της Ιστορίας στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαμορφώνουν τις αφηγήσεις τους για αυτήν (Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010). Έχει επικρατήσει η αντίληψη ότι η ενασχόλησή τους με την Ιστορία, όπως αυτή παρουσιάζεται επίσημα μέσω των διδακτικών βιβλίων και δευτερευόντως σε συνάρτηση με πολιτικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, λειτουργεί ως το βασικό εργαλείο ισχυροποίησης της εθνικής τους ταυτότητας (Frangoudaki & Dragonas, 1997· Dragonas & Frangoudaki, 2000· Hantzi & Abakoumkin, 2000), σε μια «ρομαντική», αχρονική προσέγγιση του έθνους ως μιας ενιαίας οντότητας διαχρονικά (Askouni, 2000· Κόκκινος et al., 2005). Συχνά, θεωρούν την Ιστορία «ενδιαφέρουσα» και «σπουδαία», χωρίς, όμως, πάντα να είναι σε θέση να εξηγήσουν τη χρησιμότητά της με πειστικά επιχειρήματα και να δομήσουν κριτικό λόγο για την ιστορική χροιά των κοινωνικών φαινομένων (Κόκκινος et al., 2005· Φορτούνη, Ρεπούση & Ράπτης, 2007· Καλόγηρος & Σμυρναίος, 2012· Askouni, 2000· Harris & Haydn, 2006a· Stephen, 2011). Αυτό ερμηνεύεται ίσως λόγω της προηγούμενης ιστορικής τους εκπαίδευσης, που δεν αφήνει περιθώρια τριβής με την ίδια την ιστορική μέθοδο (Νάκου, 2000). Όταν, πάντως, αυτό συμβαίνει, συνήθως αναφέρονται στη δυνατότητα αξιοποίησης της γνώσης γεγονότων του παρελθόντος και της εθνικής κληρονομιάς στο παρόν, στο πλαίσιο της, μη συνειδητής ίσως, ανάγκης να ανήκουν στην εθνική κοινότητα (Haydn, 2005· Harris & Haydn, 2006b· Stephen, 2011· Κόκκινος et al., 2005).

Τα παιδιά ταυτίζουν την επιστήμη καταρχήν με το σχολικό μάθημα, με έμφαση στην ετήσια διδακτέα ύλη και τις καθημερινές σχολικές πρακτικές και έπειτα με τη χρήση και μελέτη πραγματολογικών στοιχείων και όχι με τη διαδικασία κριτικής προσέγγισης και ερμηνείας τους (Κόκκινος et al., 2005· Φορτούνη, Ρεπούση & Ράπτης, 2007· Καλόγηρος & Σμυρναίος, 2012· Harris & Haydn, 2006a· Stephen, 2011). Οι μαθητές αναγνωρίζουν την επίδραση μέσων της δημόσιας κουλτούρας, όπως η τηλεόραση ή το διαδίκτυο, καθώς και της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που διδάσκει Ιστορία και των στρατηγικών διδασκαλίας που υιοθετεί στη διαμόρφωση των ιστορικών τους γνώσεων (Κόκκινος et al., 2005· Stephen, 2011). Έτσι, στις περιπτώσεις που τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στις διαδικασίες διαμόρφωσης της γνώσης, όπως για παράδειγμα με σχέδια εργασίας που προκαλούν το ενδιαφέρον και ενεργοποιούν την ενσυναίσθησή τους κατά τη δημιουργία ερμηνειών για τα πράγματα, θεωρείται ότι προσεγγίζουν κριτικά τις πηγές, αρθρώνοντας ιστορικό λόγο (Κόκκινος et al., 2005· Αυγέρη, 2012· Καλόγηρος & Σμυρναίος, 2012· Βακαλούδη & Δαγδιλέλης, 2013· Harris & Haydn, 2006a· Stephen, 2011). Ειδικά σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική αξιοποίηση των χώρων πολιτισμικής αναφοράς, συμπεραίνεται ότι τους αντιμετωπίζουν ως ευχάριστες, ενδιαφέρουσες και αξιόπιστες πηγές πληροφόρησης (Νάκου, 2004· Κόκκινος et al., 2005). Η βιωματική εμπλοκή με τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, σε οργανωμένα εκπαιδευτικά πλαίσια, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, ανεξάρτητα από τις πρακτικές στις οποίες έχουν τυπικά εκπαιδευτεί αναφορικά με τη διαχείριση της Ιστορίας, να σκεφτούν κριτικά και να δομήσουν, έστω και πρωτόλειο, ιστορικό λόγο για τα πράγματα (Νάκου, 2000 & 2004· Ρεπούση, 2000β). Ο κίνδυνος ελλοχεύει στις περιπτώσεις που τα μνημεία αντιμετωπίζονται τα ίδια ως μάρτυρες του παρελθόντος, χωρίς να αναγνωρίζεται η σημασία της ερμηνευτικής διαδικασίας στη διαμόρφωση της γνώσης (Κόκκινος et al., 2005).

Η έρευνά μας μελετά πώς η βιωματική εμπλοκή των μαθητών με υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος στη διάρκεια ενός οργανωμένου μουσειακού εκπαιδευτικού προγράμματος θα μπορούσε να ενισχύσει διαδικασίες «ανάγνωσης» τους ως πηγών, για τη διατύπωση ερμηνειών. Επιπρόσθετα ερευνάται εάν υπάρχουν ιστορικές προσλήψεις ήδη διαμορφωμένες στα παιδιά των σημερινών ελληνικών σχολείων και αν ναι, ποια είναι η διαδικασία διαμόρφωσής τους και σε ποιο βαθμό εθνικά στερεότυπα αναπαράγονται στον ιστορικό τους λόγο. Προκαταρκτικές παρατηρήσεις για τα ζητήματα αυτά σκιαγραφούνται με αφορμή μια μικρής κλίμακας έρευνα δράσης, στην οποία συμμετείχαν μαθητές Δημοτικού, που επισκέφθηκαν το «Αθανασάκειο» Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου για να γνωρίσουν στην πραγματικότητα μία αρχαία πόλη της περιοχής, την ελληνιστική Δημητριάδα.

3. Μέθοδος.

Η προσπάθεια αυτή εντάσσεται στις έρευνες κοινού που διεξάγονται τα τελευταία χρόνια με βάση τις σύγχρονες τάσεις της μουσειολογίας και της μουσειοπαιδαγωγικής κι έχει χαρακτήρα διερευνητικό ως προς τις παραμέτρους που καθορίζουν τις αντιλήψεις παιδιών για την Ιστορία αφενός κι αφετέρου τον ρόλο των μουσείων. Με βάση σχετική βιβλιογραφία (Κόκκινος, 1998· Ρεπούση, 2000γ· Νάκου, 2004· Κόκκινος et al., 2005· Φορτούνη, Ρεπούση & Ράπτης, 2007), το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Αναζητώντας τους κατοίκους της αρχαίας Δημητριάδας», στο οποίο στηρίχτηκε η έρευνα, περιλάμβανε θεματική εκπαιδευτική περιήγηση στην ομώνυμη Αίθουσα του Μουσείου και διαδοχικά εργαστήρια. Σχεδιάστηκε ώστε να επιχειρηθεί η οικοδόμηση της γνώσης με ενεργά υποκείμενα τους μαθητές και με την έμμεση εποπτεία της εργασίας τους από την υπεύθυνη αρχαιολόγο.

Για τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με προηγούμενες γνώσεις και πεποιθήσεις τους για το υπό εξέταση ζήτημα, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, στηριγμένο στην τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης, με 11 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τις γενικές τους αντιλήψεις για την Ιστορία και τις παραμέτρους που πιθανόν τις επηρεάζουν και 6 ερωτήσεις, επικεντρωμένες στη θεματική Ιστορία της Δ΄ Δημοτικού για τα ελληνιστικά χρόνια, όπου εντάσσεται χρονικά η ίδρυση της αρχαίας πόλης. Διανεμήθηκε σε 18 παιδιά της Δ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου του Βόλου, που εδράζεται στα όρια του αστικού ιστού, σε όχι ιδιαίτερα αναβαθμισμένη περιοχή, ενώ, για συγκριτικούς λόγους, αναφορικά με την πιθανή επίδραση της ηλικίας των παιδιών και του ιδιαίτερου προφίλ τους στην ανταπόκρισή τους στο πρόγραμμα και στην έρευνα συνολικά, συγκεντρώθηκαν και 23 ερωτηματολόγια από παιδιά της Στ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου, από το κέντρο της πόλης. Αρχικά είχε ζητηθεί από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς τα ερωτηματολόγια να συμπληρωθούν στο Σχολείο, όμως και στις δύο περιπτώσεις επέλεξαν να συμπληρωθούν κατά την άφιξή τους στο Μουσείο.

Και οι δύο σχολικές τάξεις συμμετείχαν, με διαφορά λίγων ημερών, το τελευταίο τρίμηνο του σχολικού έτους 2013-2014, στο παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που διήρκεσε περίπου 2 ώρες. Η περιήγηση, χρονικά τοποθετημένη στην αρχή του, απέβλεπε ώστε, με αφετηρία τα εκθέματα που έχουν επιλεγεί και εκτεθεί, να διαμορφωθεί μια αφήγηση γύρω από τα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα που τα είχαν παράξει. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να χωριστούν σε ολιγομελείς ομάδες, ώστε να γίνουν οι «ερευνητές» που θα αναζητούσαν τους κατοίκους της αρχαίας Δημητριάδας στο Μουσείο, με την παρατήρηση κτερισμάτων από τους τάφους των νεκροταφείων της αρχαίας πόλης, που αντιμετωπίστηκαν ως πρωτογενείς, υλικές πηγές πληροφόρησης για το θέμα. Είχε προηγηθεί συζήτηση αφενός για να αποσαφηνιστούν τυχόν απορίες και αφετέρου να αποκρυσταλωθούν τα ιστορικά ερωτήματα στα οποία θα αναζητούσαν απαντήσεις στη διάρκεια του εργαστηριακού μέρους του προγράμματος. Για την καταγραφή και ταξινόμηση των πληροφοριών που θα συνέλεγαν, διανεμήθηκε στις ομάδες των παιδιών φύλλο εργασίας, με περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων, οι οποίες περιλαμβάνονταν ήδη και στο αρχικό ερωτηματολόγιο, με στόχο να υπάρχει ανατροφοδότηση της εμπειρίας αλλά και δυνατότητα αξιολόγησης σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Οι πληροφορίες που συνέλεξαν τα παιδιά αποτυπώθηκαν εικαστικά στο «Δέντρο» των κατοίκων της αρχαίας πόλης, διαδικασία που έδωσε την αφορμή για τη διατύπωση «αποριών», εκ μέρους της αρχαιολόγου, για τη χωρική τοποθέτηση των αρχαίων πόλεων στις οποίες αναφέρονταν και την αναζήτησή τους σε χάρτες του αρχαίου κόσμου κατά την ακμή της πόλης, κυρίως στα ελληνιστικά αλλά και στα ρωμαϊκά χρόνια. Η διαπίστωση ότι οι περισσότερες από τις γενέτειρες των κατοίκων της Δημητριάδας βρίσκονταν αρκετά μακριά από αυτήν, προκάλεσε συζήτηση για τους λόγους των μετακινήσεων πληθυσμών, με τα παιδιά να διατυπώνουν υποθέσεις και ερμηνείες, με αφετηρία τις πληροφορίες που είχαν συλλέξει από τα εκθέματα. Οι συνακόλουθες ερωτήσεις της αρχαιολόγου για το πού βρίσκονται σήμερα αυτές οι περιοχές, έδωσε, αρχικά, την αφορμή για την αναζήτηση και τον εντοπισμό τους σε σύγχρονους χάρτες και, έπειτα, για συζήτηση αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους άνθρωποι στις μέρες μας αποφασίζουν ή αναγκάζονται να αλλάξουν τόπο κατοικίας και τα χαρακτηριστικά στοιχεία ή τα αντικείμενα που μπορεί να φέρουν συμβολικά ή πραγματικά από την πατρίδα τους. Αναζητήθηκε το προφίλ της ομάδας των παιδιών, με την καταγραφή των στοιχείων στο αντίστοιχο «Δέντρο» της τάξης, που έδωσε την αφορμή για προβληματισμό

για τη διαφορετικότητα μιας ομάδας που θεωρείται ίσως δεδομένη σε καθημερινό επίπεδο. Στο τέλος του προγράμματος, οι ομάδες κατασκεύασαν, σε ειδικά καλούπια, αντίγραφα νομισμάτων που βρέθηκαν στην αρχαία Δημητριάδα και μαρτυρούν τη διαφορετικότητα στη σύνθεση του πληθυσμού της.

Όλες οι παραπάνω συζητήσεις, επιλέχθηκε να γίνονται ελεύθερα και ομαδικά, στον άξονα του καταιγισμού ιδεών (Φορτούνη, Ρεπούση & Ράπτης, 2007· Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010), ώστε να αναδυθούν πιθανές διαφορετικές θεωρήσεις για τα πράγματα, κατά την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, και βιντεοσκοπήθηκαν, για να καταγραφούν πιθανές, μη λεκτικές, αντιδράσεις τους.

4. Αποτελέσματα.

Ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, το 94% των παιδιών της Δ΄ τάξης ήταν ελληνικής καταγωγής και το 6% αλβανικής, 7 αγόρια και 11 κορίτσια. Από τα παιδιά της Στ΄ Δημοτικού, 81% ήταν ελληνικής και 9% αλβανικής καταγωγής, 16 αγόρια και 7 κορίτσια. Και στις δύο περιπτώσεις, όλα τα παιδιά είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, κυρίως στον Βόλο.

Σε ό,τι αφορά τα επιμέρους ζητήματα που έθετε το ερωτηματολόγιο, οι απόψεις τους διέφεραν ανά τάξη και τα αποτελέσματα παρατίθενται εδώ παράλληλα.

Έτσι, για τα παιδιά της Δ΄ Δημοτικού «Ιστορία» σημαίνει πολλά πράγματα (34%), γνώσεις για την αρχαιότητα (24%), χαρά (6%) και εξυπνάδα (6%) ή κάτι ευχάριστο γενικά (6%), ενώ 12% δήλωσαν ότι δεν ξέρουν και 12% δεν απάντησαν. Στην περίπτωση της Στ΄ τάξης, η Ιστορία ταυτίζεται με πολεμικά γεγονότα (37%) ή με τη μάθηση για τα αρχαία χρόνια (17%), σημαίνει πολλά πράγματα (8%), αντιμετωπίζεται ως μάθημα που διδάσκει για το εθνικό παρελθόν (13%) ή ως ένα βαρετό και δύσκολο μάθημα (13%) ή δε σημαίνει απολύτως τίποτα (8%). 4% των συμμετεχόντων δεν απάντησαν στην ερώτηση.

Στα παιδιά της Δ΄ Δημοτικού, η Ιστορία αρέσει γενικά (61%), ή πολύ (22%) και πάρα πολύ (11%) ή και λίγο (6%). Από την άλλη, στο 35% των μαθητών της Στ΄ αρέσει πολύ, στο 30% λίγο, στο 26% δεν αρέσει και στο 9% «δεν αρέσει με τίποτα».

Τα παιδιά της Δ΄ Δημοτικού θυμούνται την προσωπικότητα του Μ. Αλεξάνδρου (38%), του Φιλίππου και του Ηρακλή (10%, αντίστοιχα), του Μ. Αλεξάνδρου από κοινού με τον Φίλιππο, του Μ. Αλεξάνδρου από κοινού με τον Φίλιππο και τον Δημήτριο Πολιορκητή, του Μ. Αλεξάνδρου από κοινού με τον Αχιλλέα, του Λεωνίδα, του Μιλτιάδη και του Αριστοφάνη (6%, αντίστοιχα), ενώ 6% απάντησε «τα ελληνιστικά χρόνια». Στην περίπτωση της Στ΄, αναφέρονται η «Οδύσσεια» (sic) (4%), ο Αχιλλέας, ο Λεωνίδας κι ο Ηρακλής (14%, αντίστοιχα), ο Οδυσσέας κι ο Μ. Αλέξανδρος (9%, αντίστοιχα), ο Θησέας, ο Ιάσονας, ο Περικλής κι ο Κολοκοτρώνης, όπως επίσης ο Αριστοτέλης από κοινού με τον Περικλή και με τον Αρχιμήδη, ο Οδυσσέας, από κοινού με τον Αχιλλέα, τον Αθανάσιο Διάκο και τον Κολοκοτρώνη, και, τέλος, ο «Κιουτσούκ Καϊναρτζή» (sic) (4%, αντίστοιχα). 4% των παιδιών δεν απάντησαν στην ερώτηση.

Στην περίπτωση της Δ΄ Δημοτικού, στα παιδιά αρέσουν οι εκστρατείες, η Τέχνη της αρχαιότητας και ειδικά η κλασική αρχαιότητα (16%, αντίστοιχα), όπως, επίσης, και το μάθημα γενικά και ο Μ. Αλέξανδρος (11%, αντίστοιχα) ή το να μαθαίνουν για τους αρχαίους ή για τα αλεξανδρινά χρόνια (6%, αντίστοιχα), τα μικρά παραθέματα ή όλα γενικά (6%, αντίστοιχα), ενώ σε κάποιους (6%) τίποτα. Στα παιδιά της Στ΄, πάλι, αρέσουν τα πολεμικά γεγονότα (27%), η μυθολογία (9%), το ότι αποκτούν νέες γνώσεις (9%) και ειδικά σε ό,τι αφορά το εθνικό παρελθόν (9%), τα γεγονότα που παρουσιάζονται, η τέχνη και η περιπέτεια (4%, αντίστοιχα), τα μαθηματικά (sic) και η γυμναστική (sic) (4%, αντίστοιχα), καθώς και τα εύκολα μαθήματα που περιέχει (9%). Σε 9% δεν αρέσει τίποτα, ενώ 9% των παιδιών δεν απάντησαν.

Στην ερώτηση αναφορικά με το τι δεν τους αρέσει στην Ιστορία, 49% των παιδιών της Δ΄ Δημοτικού απάντησαν ότι τους αρέσουν όλα, ενώ άλλα (11%, αντίστοιχα) μίλησαν για το μάθημα και τα μεγάλα κείμενα κι άλλα (6%, αντίστοιχα) για τα αρχαία κτήρια, τους πολέμους, τα αρχαία χρόνια και τις ασκήσεις του βιβλίου, ενώ 6% δεν απάντησαν. Τα παιδιά της Στ΄, από την άλλη, απάντησαν ότι δεν τους αρέσει το ότι είναι ένα αναγκαστικό μάθημα που «πρέπει να μάθουν απ' έξω» (27%) ή ότι δεν τους αρέσουν όλα (18%) ή ότι είναι «βαρετό μάθημα» (4%). Αναφέρονται, επίσης, στο διάβασμα, στις ασκήσεις, στις χρονολογίες, στα

«δύσκολα ονόματα» ή σε έναν συνδυασμό των δύο (4%, αντίστοιχα), σε επιμέρους διδακτικές ενότητες όπως «το Βυζάντιο», η «Επανάσταση», η «μάχη της Σαλαμίνας» και οι «Αρματολοί και κλέφτες» (4%, αντίστοιχα) και κάποιοι (5%) στα «μαθηματικά» (sic).

Στην περίπτωση της Δ΄ Δημοτικού, 44% των παιδιών απάντησαν ότι δεν γίνονται συζητήσεις για ιστορικά ζητήματα στο Σχολείο πέρα από το μάθημα, ενώ 22% αυτών απάντησαν καταφατικά και 11% προσδιόρισαν το πλαίσιο πραγματοποίησής τους, στη διάρκεια εκδρομών ή εκπαιδευτικών επισκέψεων. 17% είπαν ότι δε θυμούνται και 6% δεν απάντησαν. Στην ερώτηση για ανάλογες συζητήσεις στο σπίτι, 71% των παιδιών απάντησαν αρνητικά, ενώ 17% αυτών καταφατικά και 6% προσδιόρισαν το περιεχόμενο τους, για το αν διάβασαν για το Σχολείο· 6% δεν απάντησαν στην ερώτηση. Σε ό,τι αφορά ανάλογες συζητήσεις με φίλους ή συνομηλίκους, το 82% απάντησαν αρνητικά, ενώ το 18% καταφατικά. Στην περίπτωση της Στ΄, 66% υποστηρίζουν ότι δεν γίνονται τέτοιου είδους συζητήσεις στο Σχολείο, σε αντίθεση με 30% αυτών που απάντησαν καταφατικά, ενώ 4% είπε ότι «δεν ασχολείται». Αντίστοιχα, το 70% των παιδιών είπαν ότι ούτε στο σπίτι γίνονται ανάλογες συζητήσεις, σε αντίθεση με το 13% που απάντησε καταφατικά και το 4% που προσδιόρισε τις συνθήκες συζήτησης, «όταν δεν έχω διαβάσει το μάθημα». 9% δήλωσαν ότι δεν θυμούνται και 4% δεν απάντησαν. Τέλος, σε ό,τι αφορά συζητήσεις με φίλους, το 75% απάντησε αρνητικά, ενώ το 10% καταφατικά, 5% των παιδιών απάντησαν «σπάνια» και 5% επίσης προσδιόρισε το θέμα συζήτησης, «η Επανάσταση του ’21»· 5% των παιδιών δεν απάντησαν.

Ως προς τις ταινίες με ιστορικό περιεχόμενο, από τα παιδιά της Δ΄ Δημοτικού, 9% απάντησαν απλώς καταφατικά, 26% μίλησαν για την «Τροία», από 9% για τους «300», τον Μ. Αλέξανδρο, και τους Αχαιούς, από 6% για την Ιλιάδα, τον Ηρακλή και τον Θησέα, ενώ 18% δήλωσαν πως δεν έχουν δει ανάλογες ταινίες και 6% δεν απάντησαν στην ερώτηση. Από τα παιδιά της Στ΄, 23% απάντησαν απλώς καταφατικά, 17% μίλησαν για τους «300», από 9% έκαναν λόγο για την «Τροία» ή την «Τροία» από κοινού με τον «Παπαφλέσσα» ή την «Τροία» από κοινού με την «Οδύσσεια» και τον «Παπαφλέσσα» ή την «Τροία» από κοινού με την «Οδύσσεια» και τους «300», ενώ από 4% μίλησαν, αντίστοιχα, για τον «Αετό», τους «Δώδεκα άθλους του Ηρακλή», την «Οδύσσεια» και την «Άνοδο της Αυτοκρατορίας». 4% έκαναν λόγο γενικά για εκπαιδευτικές ταινίες, ενώ 4% δεν είχαν δει ταινίες με ιστορικό περιεχόμενο.

Σε ό,τι αφορά την ενασχόλησή τους με ηλεκτρονικά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο, 66% των παιδιών της Δ΄ τάξης είπαν ότι δεν έχουν ασχοληθεί, σε αντίθεση με το 6% που απάντησαν απλώς καταφατικά, ενώ 10% έκαναν εξειδικευμένη αναφορά στο «Parthenon Frieze» και από 6% στον «Σπάρτακο», στο «Call of Duty» και στο «God of War». Από τα παιδιά της Στ΄, 49% απάντησαν αρνητικά και 13% απλώς καταφατικά στην ερώτηση. 13% ανέφεραν ειδικά το «God of War», 9% την «Τροία» κι από 4% τον «Ηρακλή», τον «Ηρακλή» από κοινού με την «Οδύσσεια», το «Rome Total War» και το «Spartan Total Warrior».

Σε ό,τι αφορά τις γνώσεις τους για την ύπαρξη αρχαίων πόλεων κοντά στον τόπο διαμονής τους, 40% των παιδιών της Δ΄ Δημοτικού απάντησαν αρνητικά, 5% δεν ήταν βέβαιοι, ενώ 25% έκαναν λόγο για τη Δημητριάδα, 20% για το Διμήνι και 10% για το Σέσκλο. Από τα παιδιά της Στ΄, 25% ανέφεραν τη Δημητριάδα, 21% το Διμήνι, 8% τη Δημητριάδα από κοινού με το Διμήνι και το Σέσκλο, 4% το Σέσκλο, 4% απάντησαν «δεν ασχολούμαι» ή «δεν ξέρω», 4% απάντησαν απλώς καταφατικά και 30% δήλωσαν άγνοια για το θέμα. Σε σχέση με την ύπαρξη αρχαίων πόλεων κοντά στον τόπο καταγωγής της οικογένειας, 82% των παιδιών της Δ΄ Δημοτικού απάντησαν αρνητικά, από 6% έκαναν αντίστοιχα αναφορά στο Δίον και τη Δημητριάδα, ενώ 6% δεν απάντησαν. Ως προς τα παιδιά της Στ΄, 49% δήλωσαν άγνοια για το θέμα, 13% μίλησαν για τη Δημητριάδα, από 4% για την Ιωλκό και τη Ζαγορά, κι από 5% για τη Μακεδονία, την Αθήνα, το Διμήνι, το Διμήνι από κοινού με το Σέσκλο, την Ακρόπολη και την Ακρόπολη από κοινού με το Διμήνι.

Αναφορικά με την ελληνιστική Δημητριάδα, από τα παιδιά της Δ΄ Δημοτικού το 88% είχαν ακούσει γι’ αυτήν, σε αντίθεση με το 6% αυτών, ενώ 6% δεν απάντησαν. Στη Στ΄, 68% των παιδιών απάντησαν καταφατικά, 27% αρνητικά και 5% είπαν ότι «είχαν ακούσει λίγα πράγματα». Ως προς τις συνθήκες ίδρυσης της πόλης, 44% των μαθητών της Δ΄ τάξης απάντησαν ότι ήξεραν γενικά για το θέμα, σε αντίθεση με το 22% που απάντησε αρνητικά· 22% προσδιόρισαν την απάντησή τους μιλώντας για τους αρχαίους Έλληνες και 6% για τον Δημήτριο Πολιορκητή, ενώ 6% απάντησε ότι δε θυμάται. Ως προς τα παιδιά της Στ΄, 96% αυτών

δήλωσαν άγνοια, ενώ 4% απάντησαν απλώς καταφατικά στην ερώτηση. Ως προς την καταγωγή των κατοίκων της, 47% των παιδιών της Δ΄ δήλωσαν άγνοια, 41% απάντησαν απλώς καταφατικά, ενώ 12% είπαν πως δε θυμούνται. Στην περίπτωση της Στ΄, το σύνολο των παιδιών (100%) δήλωσαν άγνοια. Τα παιδιά της Δ΄ θεωρούν ότι οι κάτοικοι της Δημητριάδας ασχολούνταν με τη γεωργία, την κτηνοτροφία και το εμπόριο (16%), το ψάρεμα και το κυνήγι (17%), το εμπόριο (11%), την τέχνη, τη γεωργία και το εμπόριο (11%), και από 6% με τη γεωργία, το «σκάψιμο» (sic), τη ναυτιλία και τον πόλεμο, ενώ 21% δήλωσαν άγνοια για το θέμα. Στην Στ΄, 53% δήλωσαν άγνοια για το θέμα, 10% απάντησαν «ψαράδες» κι από 4% είπαν «πολλές», «παγοπώληδες», «αρχιτέκτονες», «αγγειοπλάστες», «γλύπτες», «οικοδόμοι», «έφτιαχναν σιτάρι» (sic) και «γεωργοί και κτηνοτρόφοι», ενώ 5% είπε πως «δε θυμάται». Σε ότι αφορά στις λατρείες των κατοίκων, στην περίπτωση της Δ΄ Δημοτικού, 42% μίλησαν για τους 12 Θεούς τους Ολύμπου και από 5% για το δωδεκάθεο σε συνδυασμό με την Ίσιδα ή για την Ίσιδα και τον Μ. Αλέξανδρο, ενώ 32% δήλωσαν άγνοια και 11% δεν απάντησαν. Από τα παιδιά της Στ΄, 96% έκαναν λόγο για το δωδεκάθεο και 4% δήλωσε άγνοια. Ως προς τη νομισματική κυκλοφορία στην πόλη, 60% των παιδιών της Δ΄ τάξης δήλωσαν άγνοια και 17% δεν απάντησαν, 11% είπαν ότι χρησιμοποιούσαν πήλινα νομίσματα κατασκευασμένα με σφραγίδες, 6% μίλησαν για πήλινα και σιδερένια νομίσματα και 6% για πήλινα νομίσματα που χρησιμοποιούνταν στο εμπόριο. Στην περίπτωση της Στ΄, 57% δήλωσαν άγνοια, από 9% έκαναν λόγο για «τάλαντα», «λίρες» ή «κανένα» νόμισμα, ενώ από 4% μίλησαν για «δραχμές», «λίβρες» ή «σοκολατένια» (sic) νομίσματα. 4% των παιδιών δεν απάντησαν.

Τέλος, 60% των παιδιών της Δ΄ τάξης θα αναζητούσαν πληροφορίες στο διαδίκτυο, 11% στα μουσεία, σε βιβλία ή στο διαδίκτυο, 6% στο διαδίκτυο ή σε ειδικούς επιστήμονες και 6% στα ίδια τα λείψανα των αρχαίων πόλεων· 17% των παιδιών δεν απάντησαν στην ερώτηση. Από τα παιδιά της Στ΄, 30% θα αναζητούσε πληροφορίες στο Μουσείο, 31% στο διαδίκτυο, από 9% στο Μουσείο από κοινού με το διαδίκτυο και στο διαδίκτυο από κοινού με βιβλία, 4% σε ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, ενώ 17% δήλωσε άγνοια για το θέμα.

5. Συζήτηση.

Αντιμετωπίζοντας κριτικά το περιεχόμενο των απαντήσεων των παιδιών, πρέπει καταρχήν να επισημανθεί ότι τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν δεν επιτρέπουν περαιτέρω γενικεύσεις, εξαιτίας, κυρίως, του μικρού δείγματος των συμμετεχόντων, είναι, όμως ενδεικτικά, των αντιλήψεων τους για το υπό εξέταση ζήτημα.

Ως προς τα στοιχεία αναφορικά με την καταγωγή τους, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητά τους ήταν ελληνικής καταγωγής, εκτός από ένα παιδί της Δ΄ τάξης και δύο της Στ΄, με καταγωγή από την Αλβανία, μετανάστες δεύτερης, τουλάχιστον, γενιάς, αφού γεννήθηκαν και μεγαλώνουν στον Βόλο. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να εξηγηθεί, ίσως, από τη διαπιστούμενη αλλαγή στη σχολική γεωγραφία της περιοχής, στο πλαίσιο της οποίας πολλά παιδιά μεταναστών, κυρίως από την Αλβανία, επιστρέφουν με τις οικογένειές τους στις χώρες καταγωγής τους, λόγω των δεδομένων οικονομικών, κυρίως, συνθηκών στην Ελλάδα (Σπανός, 2014). Η συγκριτική εξέταση των ερωτηματολογίων των συγκεκριμένων παιδιών σε σχέση με το σύνολο δε δείχνει διαφορές στο περιεχόμενο των απαντήσεών τους, που να σχετίζονται με την εθνοτική τους προέλευση, ενώ οι σχέσεις τους με τα υπόλοιπα παιδιά ήταν καλές. Στις ομαδικές συζητήσεις, όμως, που ακολούθησαν μετά την εκπαιδευτική περιήγηση στο Μουσείο, και κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του «Δέντρου» της τάξης, όπου έπρεπε να καταγραφούν σε αυτό τα μικρά ονόματα τους και η καταγωγή της οικογένειας, το παιδί της Δ΄ Δημοτικού απάντησε αβίαστα «Αλβανία», πιέστηκε, όμως, ιδιαίτερα από την εκπαιδευτικό της τάξης να προσδιορίσει ακριβώς την περιοχή και καθώς εκείνο δεν ήξερε, καθοδηγήθηκε, στο να επιλέξει στην τύχη μια από τις πόλεις που εκείνη του ανέφερε. Στην περίπτωση των παιδιών της Στ΄ τάξης, δίδυμων αδελφών, μόνο το ένα απάντησε, «Αλβανία», διαπιστώθηκε, όμως, ότι τη δεδομένη χρονική στιγμή μειώθηκε χαρακτηριστικά η ένταση της φωνής του και αυξήθηκε, αντίστροφα, η ταχύτητα της εκφοράς του λόγου του, σε αντίθεση με το υπόλοιπο χρονικό διάστημα παραμονής του στο Μουσείο.

Θα πρέπει, επίσης, να λεχθεί ότι ένα σχεδόν σταθερό ποσοστό των παιδιών επέλεξε να μην απαντήσει σε κάποιες ερωτήσεις, κάτι που πιθανόν υποδηλώνει την απροθυμία τους να

εκφραστούν γραπτώς ή ότι δεν είχαν διερωτηθεί στο παρελθόν για τα συγκεκριμένα ζητήματα. Το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση με απαντήσεις σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, σχετικά με την ύπαρξη αρχαίων πόλεων στη γενέτειρα της οικογένειας, όπου συνήθης είναι η αναφορά της «Δημητριάδας» ακόμη και σε περιπτώσεις παιδιών που κατάγονται από άλλες περιοχές εκτός Μαγνησίας, ή αναφορικά με την αντιμετώπιση των μουσείων ως χώρων αναζήτησης πληροφοριών για την καθημερινή ζωή των κατοίκων στην αρχαιότητα, πιθανόν σχετίζεται με την επιλογή τους να εκφραστούν με τρόπο κοινωνικά επιθυμητό για να ένα ζήτημα που διαισθάνονται ή αντιμετωπίζουν ως «σοβαρό», υποκρύπτοντας αξιολογικές κρίσεις για αυτό.

Συνολικά, φαίνεται να ταυτίζουν την Ιστορία με το διδασκόμενο μάθημα στο Σχολείο και τη θεματική Ιστορία κάθε Τάξης, όπως αυτή αποτυπώνεται στα αντίστοιχα εγχειρίδια και διδάσκεται σε καθημερινό επίπεδο (πβλ. Παπανικολάου, 2008). Έτσι, δίνουν απαντήσεις όπως «δε μου άρεσε το πρώτο μάθημα» (Γ.Θ.) ή «να κάνω ασκίσεις» (sic) (Ε.Θ.) ή «τα μεγάλα κείμενα» (Ι.Χ.), στην περίπτωση της Δ΄ τάξης, και «τα πολλά και δύσκολα ονόματα και οι πολλές ημερομηνίες» (Σ.Π.) ή «το μάθημα των κλεφτών και των Αρματολών» (Μ.Δ.), στην περίπτωση της Στ΄ τάξης. Παρόλα αυτά, ακόμη και σε αυτή την περίπτωση, οι πληροφορίες που συγκεντρώνουν σε επίπεδο δηλωτικής ιστορικής γνώσης αντιμετωπίζονται μάλλον ευκαιριακά, στο πλαίσιο μηχανικής και διεκπεραιωτικής αποστήθισής τους για περιορισμένο χρονικό διάστημα (πβλ. Αθανασοπούλου, 2008), καθώς δεν μπορεί να εξηγηθεί αλλιώς η απάντηση «του Κιουτσούκ Καϊναρτζή» (Μ.Δ., Στ΄ τάξη) στην ερώτηση αναφορικά με προσωπικότητες της Ιστορίας που θυμούνται.

Οι σαφείς αναφορές στην αρχαία Ελλάδα, λέγοντας ότι [Ιστορία] «σημαίνει αρχαία πράγματα» (Δ.Μ., Δ΄ τάξη) ή ορίζοντάς την ως «ένα μάθημα στο σχολείο αλλά και κάτι παραπάνο, ο πολιτισμός και το παρελθόν της χώρας μας» (sic) (Α.Τ., Στ΄ τάξη) και η μνημόνευση προσωπικοτήτων κυρίως της αρχαίας ελληνικής και σπανιότερα της νεότερης ελληνικής Ιστορίας ή μορφών της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας, μαρτυρούν την επίδραση της κυρίαρχης εθνικής αφήγησης, που προβάλλεται στα σχολικά βιβλία αφενός και της δημοφιλούς κουλτούρας, όπως αυτή αποτυπώνεται σε ταινίες «ιστορικού περιεχομένου» και ανάλογα ηλεκτρονικά παιχνίδια, στη δημιουργία στερεοτυπικών αναπαραστάσεων στα παιδιά, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας «ψυχολογικής υπεραναπλήρωσης, που συνδέει συμβολικά τους *απογόνους* με τους *προγόνους*» (Κόκκινος et al., 2005: 197). Η εξάρτηση της Ιστορίας, εξάλλου, στην περίπτωση της Στ΄ τάξης, από πολεμικά γεγονότα («Πόλεμος !!!», Σ.Σ., Στ΄ τάξη) υποδεικνύει, επιπλέον, ανάλογες γνωστικές παρανοήσεις, γεγονός που διαπιστώνεται και βιβλιογραφικά (Κόκκινος et al., 2005· Φορτούνη, Ρεπούση & Ράπτης, 2007· Παπανικολάου, 2008).

Σε ό,τι αφορά στις παραμέτρους εκείνες, όπως το σχολείο, η οικογένεια ή οι ομάδες των συνομηλίκων, που θα μπορούσαν να διαμορφώσουν ή να συμβάλουν στη διάχυση στερεοτύπων στα παιδιά, οι κατά πλειοψηφία αρνητικές τους απαντήσεις στις αντίστοιχες ερωτήσεις αναφορικά με συζητήσεις για ιστορικά ζητήματα, αν δεν γίνουν αποδεκτές ως έχουν, τουλάχιστον υποδεικνύουν ότι στις διάφορες εκφάνσεις της καθημερινότητας τους η Ιστορία δεν είναι αναγνωρίσιμη και δεν έχει θέση, έτσι που καταλήγουν να υποστηρίζουν ότι «…δεν αρέσει σε κανέναν από την οικογένεια και δε θυμάμαι τίποτα» (Μ.Δ., Στ΄ τάξη). Ταυτόχρονα, η μικρή γνώση της αρχαιότητας, με δεδομένο ότι όλα τα παιδιά γεννήθηκαν στην Ελλάδα και κατοικούν κοντά σε μια αρχαία πόλη, υποδηλώνει, ίσως, ότι δεν υπάρχουν σχετικές προσλήψεις από τον τόπο καταγωγής ή μπορεί να εξηγείται λόγω της περιορισμένης ενασχόλησής τους με ανάλογα ζητήματα στο Σχολείο.

Οι διαφορές οι οποίες αποτυπώνονται μεταξύ των παιδιών της Δ΄ και Στ΄ τάξης, που αντιμετωπίζουν την Ιστορία αντίστοιχα με «χαρά» (Α.Μ., Δ΄ τάξη) κι ως κάτι που «τους αρέσει» (Ι.Χ., Δ΄ τάξη) ή ως την «ώρα της βαρεμάρας» (Ν.Β., Στ΄ τάξη) κι ως «ένα μάθημα που με δυσκολεύει» (Μ.Δ., Στ΄ τάξη), πιθανόν σχετίζονται με την καθημερινή σχολική πρακτική και τον τρόπο διδασκαλίας της (πβλ. Παπανικολάου, 2008). Στην περίπτωση της Δ΄ τάξης, η εκπαιδευτικός αποδεδειγμένα προσπαθεί να εμπλέξει με τρόπο βιωματικό τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία, με σχέδια εργασίας, εκπαιδευτικά παιχνίδια και επιτόπιες επισκέψεις, κάτι που δε συμβαίνει στην περίπτωση της Στ΄, όπου η Ιστορία δεν είναι αρεστή γιατί «μας βάζουν να μαθαίνουμε μάθημα» (Κ.Ο., Στ΄ τάξη) και «πρέπει να τα μαθαίνουμε όλα απ’ έξω» (Α.Τ., Στ΄ τάξη). Ίσως, σ’ αυτό το πλαίσιο, μπορεί να εξηγηθεί και ο παρατηρούμενος αρνη-

τισμός κάποιων από τα μεγάλα παιδιά κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, που αποτυπώνεται σε απαντήσεις όπως «σοκολατένια [νομίσματα]» (Γ.Κ., Στ΄ τάξη) ή «είπα όχι» και «που θέλετε να ξέρω» (Κ., Στ΄ τάξη).

Συνάρτηση αυτής της εξοικείωσης των παιδιών με βιωματικού χαρακτήρα δράσεις ήταν και η συνολική συμπεριφορά τους στη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, τόσο σε επίπεδο ισότιμης συνεργασίας μεταξύ τους, όσο και σε ό,τι αφορά στις απαιτήσεις που αυτό έθετε για παρατήρηση, κριτική θεώρηση, τεκμηρίωση και ερμηνεία των αρχαίων αντικειμένων, με έμφαση στην έννοια της «λογικής κατανόησης» (Ρεπούση, 2000δ:7) και σε σχέση με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (Νάκου, 2000). Έτσι, στην πλειονότητά τους τα μικρότερα παιδιά, αλλά και αρκετά από τα μεγαλύτερα, ήταν αποτελεσματικά στην επιλεκτική θεώρηση των εκθεμάτων, τα οποία προσέγγιζαν για «αυτό που λένε» ή για «αυτό που είναι» (Νάκου, 2000: 86), ανάλογα με το αν υπήρχαν ή όχι αρχαίες επιγραφές πάνω τους· μπορούσαν να χρησιμοποιούν ανεξάρτητες ιστορικές γνώσεις κατά την επεξεργασία τους, να τις συνδέσουν κατάλληλα με αυτά και ήταν σε θέση να επιχειρηματολογήσουν για τις επιλογές τους, λέγοντας, για παράδειγμα, ότι κάποιοι κάτοικοι της Δημητριάδας ίσως ήταν «…πολεμιστές, μοδίστρες, γιατροί και αθλητές…», αναγνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία κάποιων αρχαίων κτερισμάτων. Εξαίρεση αποτελεί μια ομάδα αγοριών της Στ΄ τάξης που αρχικά υποστήριζε ότι οι κάτοικοι της Δημητριάδας πίστευαν στο δωδεκάθεο και αν και μπόρεσαν να διαβάσουν την επιγραφή σε μια επιτύμβια στήλη που μνημόνευε έναν ιερέα του Ώρου και της Ίσιδας, έμειναν σταθεροί στην αρχική τους τοποθέτηση, υποστηρίζοντας ότι η Ίσιδα ήταν νύμφη της αρχαίας Ελλάδας. Το σκεπτικό τους αυτό υποδεικνύει, ίσως, ότι η εξαρτημένη πληροφορία που συλλέχθηκε από το αρχαίο αντικείμενο αγνοήθηκε, για να αξιοποιηθεί, τελικά, λανθασμένα, ως αποτέλεσμα της κυρίαρχης ανεξάρτητης γνώσης από το σχολείο που υιοθετήθηκε άκριτα, κάτι που διαπιστώνεται και βιβλιογραφικά (Νάκου, 2000).

Τέλος, ως προς στους στόχους του προγράμματος αρχικά για κριτική σκέψη και έπειτα για αναγνώριση της πολιτισμικής διαφοράς, η ομαδική συζήτηση στο τέλος παρείχε το πλαίσιο για έκφραση των προσωπικών τους ιδεών κι έτσι για την αποκάλυψη των μικροθεωριών τους και τη διατύπωση ερμηνειών με αφορμή τα εκθέματα που ουσιαστικά απεικονίζουν τις προηγούμενες, προσωπικές τους γνώσεις, εμπειρίες και βιώματα, στον άξονα μιας, μάλλον, «λογικής» εκδοχής της ενσυναίσθησης (Νάκου, 2000: 139), όπου τα φαινόμενα ερμηνεύονται σπανιότερα με ιστορικούς και συνήθως με σύγχρονους λογικούς όρους. Ενδεικτικές, ως προς αυτό, είναι οι απόψεις τους για τις ερμηνείες στις μετοικεσίες των πληθυσμών και τις δημογραφικές μεταβολές που περιείχαν εκφράσεις όπως «ότι οι άνθρωποι στα αρχαία χρόνια έφυγαν από τον τόπο τους για ένα καλύτερο μέλλον» ή «για να βρουν δουλειά» ή «γιατί γινόταν πόλεμος», «παίρνοντας μαζί τους λίγα πράγματα από τον τόπο τους» και η αναγνώριση ανάλογων παραμέτρων στις συνθήκες του παροντικού χρόνου.

Γενικά, το ιστορικό πλαίσιο στις απόψεις των παιδιών μαρτυρά ότι η αναπλαισίωση των αρχαίων αντικειμένων στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τους έδωσε την ευκαιρία να τα προσεγγίσουν ως μαρτυρίες άμεσα συνδεδεμένες με τον ιστορικό χρόνο και εξαρτημένες από τις συνθήκες δημιουργίας και χρήσης τους, δομώντας αντίστοιχο σκεπτικό. Το αν τελικά ανάλογες μουσειακές εκπαιδευτικές δράσεις που φιλοδοξούν να ασχοληθούν με την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων και ειδικά των παιδιών με τον «πολιτισμικό άλλο», μπορούν να αντιμετωπίσουν ή να ανασκευάσουν στερεοτυπικές αντιλήψεις που παραμένουν κυρίαρχες, είναι ένα θέμα προς συζήτηση· προσεγγίζοντας, όμως, το θέμα από την άποψη των μαθητών ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να κάνουν την Ιστορία λίγο περισσότερο ενδιαφέρουσα στα μάτια τους, αφήνοντάς τους το περιθώριο να μιλήσουν τα ίδια για αυτήν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά, Ε. (2014). Η σχολική ιστορία πρόσφορο έδαφος για την πολιτική προπαγάνδα. *Χρόνος 12*. Ανακτήθηκε, Μάιος 11, 2014 από http://www.chronosmag.eu/index.php/el-950.html

Αθανασοπούλου, Α. (2008). «Σκοτάδι πνευματικό έπεσε στην Ελλάδα…»: Διαβάζοντας για την παιδεία επί Τουρκοκρατίας στα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαί-

δευσης, στο Α. Ανδρέου (επιμ.). *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Ανδρέου, Α. (επιμ.) (2008). *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Askouni, N. (2000). Greek adolescents perceptions of social change: an ahistorical interpretation of society. *Journal of Modern Greek Studies*, *18*(2), pp. 255-268.

Αυγέρη, Σ. (2012).Ένα project διερεύνησης της οικογενειακής και τοπικής Ιστορίας με εθνογραφικές μεθόδους σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον από πού κρατάει η σκούφια μας;. *Τα Εκπαιδευτικά 103-104*, σσ. 5-20.

Avdela, E. (2000). The teaching of history in Greece. *Journal of Modern Greek Studies*, *18*(2), pp. 239-253.

Βακαλούδη, Α., & Δαγδιλέλης, Β. (2013). Η διαφοροποίηση στη διδακτική της Ιστορίας με την αξιοποίηση του λογισμικού «Ιστορικός Άτλας-Centennia», στο Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, Α. Χαλκίδης (επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Ανακτήθηκε, Μάιος 9, 2014 από http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe2041.pdf

Βέμη, Μπ. (2006**)**. Η εκπαίδευση του βλέμματος: με τον τρόπο του Henri Michaux, *Αρχαιολογία και Τέχνες*, *100*, σσ. 128-133.

Βούρη, Σ. (2002). Μουσείο και συγκρότηση εθνικής ταυτότητας, στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη, (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Γαζή, Ε. (2002). Η ιστορία στο δημόσιο χώρο. στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη, (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Γατσωτής, Π. (2004). Η διδακτική προσέγγιση της «Νέας Ιστορίας» με τη χρήση ιστοριογραφικών έργων στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη, (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Δραγώνα, Θ. Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στερεότυπα και προκαταλήψεις, στο Α. Ανδρούσου (επιμ.), *Κλειδιά και αντικλείδια. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004*. (Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Dragonas, Th. G., & Frangoudaki, A. (2000). Introduction. *Journal of Modern Greek Studies, 18*(2), pp. 229-238.

Frangoudaki, A., & Dragonas, Th. (1997). Greece between tradition and modernity: in search of an equal place in the European taxonomy of peoples, in M. Angvik & B. von Borries (eds), *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. (Hamburg, Körber-Stiftung).

Haydn, T. (2005). *Pupil perceptions of history at Key Stage 3: Final Report*. Ανακτήθηκε, Μάιος 11, 2014 από http://www.uea.ac.uk/~m242/historypgce/qcafinalreport.pdf

Hamilakis, Y. (2003). «Learn History!" Antiquity, national Narrative, and History in Greek Educational Textbooks, in K.S.Brown & Y. Hamilakis (Eds), *The Usable Past. Greek Metahistories*. (Lanham, Boulder, New York, Oxford, Lexington Books).

Hantzi, A., & Abakoumkin, G. (2000). National identification and ethnocentric bias among Greek adolescents: in search of correlates. *Journal of Modern Greek Studies, 18*(2), pp. 321-333.

Haris, R., & Haydn, T. (2006a). Pupils' enjoyment of history – what lessons can teachers learn from their pupils? *Curriculum Journal, 17*(4), pp. 315-333.

Haris, R., & Haydn., T. (2006b). *Pupils' perception of history as a school subject*. Ανακτήθηκε, Μάιος 11, 2014 από http://eprints.soton.ac.uk/41788/1/ECER_Geneva_2006.doc

Καλόγηρος, Β., & Σμυρναίος, Α. (2012). Το μάθημα της Ιστορίας και οι μαθητές. Στάσεις και προβλήματα. *Τα Εκπαιδευτικά 102-103*, σσ. 71-87.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίες, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας.* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα, το μάθημα της ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης* (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Κόκκινος, Γ., & Αλεξάκη, Ε. (2002). Εισαγωγή στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη, (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π. & Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. (Αθήνα, Νοόγραμμα-Εκδοτική).

Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε. (επιμ.) (2004). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αι.* (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Koulouri, Ch. (2011). Teaching 'Victims': History and Memory in the Classroom. *Der Donauraum, 51*(1), pp. 55-64.

Koulouri, Ch., & Venturas, L. (1994). Research on Greek textbooks: a survey of current trends. *Paradigm*, *14*, pp. 25-30.

Λιάκος, Α. (2005). *Πώς στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο;* (Αθήνα, Πόλις).

Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Νάκου, Ε. (2002). Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και Ιστορίας στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη, (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Νάκου, Ε. (2004). Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία, στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αι.* (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Παπανικολάου, Ε. (2008). *Παιδιά και Ιστορία: Ιδέες και αντιλήψεις των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου για την Ιστορία. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία.* (Θεσσαλονίκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Pechtelidis, Y. (2010). The Distance between Birth and nationality: the Mediation of an Ethnocentric Imagination. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences 5*(6), pp. 331-340.

Ρεπούση, Μ. (2000α). Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 112*, σσ. 97-108.

Ρεπούση, Μ. (2000β). Εκπαιδευτικές διαδρομές στα ιστορικά μονοπάτια της πόλης της Θεσσαλονίκης. *Θεσσαλονικέων Πόλις, 3*, σσ. 59-80.

Ρεπούση, Μ. (2000γ). Διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας. Ιστορικό ερώτημα και ανάπτυξη σχεδίων εργασίας. *Φιλόλογος, 102*, σσ. 590-606.

Ρεπούση, Μ. (2000δ). Οι έννοιες της Ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση. *Μνήμων, 20*, σσ. 1-27.

Repoussi, M. & Tutiax-Guillon, N. (2010). New trends in History textbook research: issues and methodologies toward a School Historiography. J*ournal of Educational Media, Memory and Society, 2*(1), pp.154-170.

Σπανός, Φ. (2014). Κύματα μετανάστευσης μαθητών. *Η Θεσσαλία, 16.2.2014*, σ. 12.

Stephen, J. (2011). What are upper secondary school students saying about history? *Carribean Curriculum, 18*, pp. 1-26.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Ανακτήθηκε, Ιούνιος 18, 2008 από http://www.pi-schools.gr/programs/depps

Φορτούνη, Τ., Ρεπούση, Μ., & Ράπτης, Α. (2007). Τι είναι αυτό που το λέμε Ιστορία; Η διερεύνηση των αρχικών αντιλήψεων παιδιών του Δημοτικού Σχολείου για την έννοια της Ιστορίας ως διαμορφωτικό πλαίσιο ανάπτυξης ψηφιακού διδακτικού υλικού, στο *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών, με διεθνή συμμετοχή, για τις ΤΠΕ με τίτλο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη.* Ανακτήθηκε, Μάιος 11, 2014 από
http://www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_4/daskaloi_nipiagogoi/105_Fortouni_Repousi_Raptis_OK.pdf

Σχεδιάζοντας στο Μουσείο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ταξιδεύει: μια μουσειοσκευή Τοπικής Ιστορίας του Εθνολογικού Μουσείου Θράκης

Άγγελος ΠΑΛΗΚΙΔΗΣ-Βαλεντίνα ΣΩΚΡΑΤΟΥΣ-Αγγελική ΓΙΑΝΝΑΚΙΔΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση αναφέρεται στη δημιουργία μιας μουσειοσκευής στο Εθνολογικό Μουσείο Θράκης. Πρόκειται για ένα σεντούκι, πιστό αντίγραφο της περιόδου της αποικιοκρατίας, γεμάτο με αυθεντικά αντικείμενα του μουσείου τα οποία προορίζονται για να χρησιμοποιηθούν σε ένα τετράωρο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας που απευθύνεται στα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης της Αλεξανδρούπολης. Κατά το σχεδιασμό λάβαμε υπόψη το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της σύγχρονης μουσειακής αγωγής, γι' αυτό και το πρόγραμμα στηρίζεται στις αρχές της ανακαλυπτικής και συνεργατικής μάθησης και επιδιώκει, με τις βιωματικές δραστηριότητες που προτείνει, να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν ιστορικές δεξιότητες, όπως η ανάλυση και κριτική επεξεργασία ιστορικών πηγών, η ανάγνωση χαρτών, η χρονολογική κατάταξη αντικειμένων, η κατανόηση των αλλαγών που σημειώθηκαν στο αστικό τοπίο κτλ. Μέλημα του σχεδιασμού μας ήταν ακόμη η διασύνδεση της τοπικής ιστορίας με την εθνική και παγκόσμια, καθώς και η ένταξη του τόπου στο ευρύτερο γεωγραφικό πλαίσιο των Βαλκανίων και της νοτιοανατολικής Ευρώπης.

ABSTRACT

The Museum Kit is a "treasure chest", a replica of the Colonial period, filled with authentic objects of the Museum (clothes, pictures, decorative and everyday object, tools etc.) as well as new technology devices (tablets with historical maps software, witnesses interviews, documentary films etc.). This four-hour educational program is addressed to students of Compulsory Education schools in Alexandroupolis. The project is based on the principles of discovery and collaborative learning and aims with various experiential activities to help students develop historical skills such as understanding and analyzing historical sources, reading maps, ranking objects in chronological order, understanding the changes that occurred in the urban landscape etc. Crucial purpose of our proposal is also to connect the Local History with the National and Global History as well into the wider framework of the Balkans and South-eastern Europe.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ

Ο ιστορικισμός της νεωτερικότητας αντιλαμβανόταν το μουσείο ιδεαλιστικά και ρομαντικά αντιμετωπίζοντάς το ως «ναό» του εθνικού ή του παγκόσμιου πολιτισμού, ως «κιβωτό» εξαιρετικών πολιτιστικών κειμηλίων του απώτερου και απώτατου παρελθόντος. Η δημιουργία των πρώτων εθνικών μουσείων το 19ο αιώνα, σε μια εποχή έντονων εθνικών ανταγωνισμών, είχε ως στόχο να καταδειχθεί η αδιάσπαστη ιστορική συνέχεια του εθνικού πολιτισμού, να τεκμηριωθεί η παρουσία του έθνους στο ζωτικό γεωγραφικό του χώρο και γενικά να προβληθεί η μακρά πορεία του στο χρόνο και η πολιτισμική και πνευματική του ανωτερότητα σε σύγκριση με ανταγωνιστικά έθνη ή άλλους πολιτισμούς. Γι' αυτό και επιλέγονταν να εκτεθούν έργα «υψηλής» τέχνης, τα οποία τοποθετούνταν στις αίθουσες των μουσείων χρονολογικά, κατ' αναλογία με το γραμμικό αφήγημα της εθνικής ιστοριογραφίας. Ουσιαστικά στο παραδοσιακό μουσείο γινόταν μια εικονογραφική αποτύπωση του κυρίαρχου εθνικού αφηγήματος, η οποία, ακριβώς εξαιτίας των ισχυρών αισθητικών της ιδιοτήτων, επιδίωκε την πιο αποτελεσματική πρόσληψη του κυρίαρχου αφηγήματος. Ο ρόλος του επισκέπτη αυτών των μουσείων ήταν και είναι, στο βαθμό που τα μεγαλύτερα μουσεία στον κόσμο και στη χώρα μας εξακολουθούν να δομούνται πάνω σε αυτή τη φιλοσοφία, παθητικός: Ο θεατής περιπλανιέται στις αίθουσες του μουσείου ακολουθώντας τη χρονολογική διάταξη των εκθεμάτων, τα παρατηρεί, τα θαυμάζει και μαθαίνει διάφορες πληροφορίες γι' αυτά είτε μελετώντας το βιβλίο-οδηγό του μουσείου είτε παρακολουθώντας ξεναγήσεις από εξειδικευμένους υπαλλήλους. Ανάλογες συμπεριφορές και δραστηριότητες επιβάλλονταν να έχουν και οι σχολικές ομάδες που επισκέπτονταν τα μουσεία, αν και μέχρι πρόσφατα αποθαρρύνονταν γενικά οι εκπαιδευτικές επισκέψεις. [1]

Οι θεαματικές αλλαγές που σημειώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της μουσειολογίας και η ανάδυση νέων διεπιστημονικών κλάδων, όπως η μουσειοπαιδαγωγική και η διδακτική της Ιστορίας, προκάλεσαν σοβαρά ρήγματα στο «παραδοσιακό» μουσείο και εισήγαγαν νέες αντιλήψεις που μετέβαλαν άρδην το τοπίο των μουσειακών εκθέσεων και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσα σε αυτό. Σηματοδοτήθηκε η μετάβαση από τη χρονολογική διάταξη των εκθεμάτων στις θεματικές εκθέσεις, από το μονοδιάστατο γραμμικό αφήγημα στις πολλαπλές αφηγήσεις, από τα απαστράπτοντα έργα τέχνης στα κατάλοιπα του καθημερινού βίου των ανθρώπων του παρελθόντος, από την απομνημόνευση πληροφοριών και το θαυμασμό των εκθεμάτων στην κατανόηση, στην κριτική ανάλυση και στην ψυχαγωγική εμπειρία. Με άλλα λόγια, επιδιώχθηκε η μετάβαση από το μουσείο-ναό σε ένα μουσείο που θα είναι χώρος στοχασμού και ψυχαγωγίας (Νάκου 2009: 41 & Νικονάνου, 2012: 17 και 75-76).

Στο πλαίσιο αυτό μια βασική τάση της σύγχρονης μουσειολογίας και μουσειοπαιδαγωγικής, η οποία προέρχεται από το χώρο της σημειολογίας, είναι να προσεγγίζει και να ερμηνεύει τα αντικείμενα του υλικού πολιτισμού ως «κείμενα» που παράγουν όχι ένα, αλλά πολλαπλά νοήματα ανάλογα με το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο κάθε φορά εντάσσονται και τους κώδικες επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στο περιβάλλον αυτό (Κασβίκης, 2012)[2]. Τα αντικείμενα γίνονται αντιληπτά ως διαμεσολαβητικά πολιτισμικά εργαλεία που, χωρίς να υποβαθμίζεται η πολυσημία τους, μπορούν να προσφέρουν βιωματικής υφής εμπειρίες του παρελθόντος και να ενθαρρύνουν υψηλού επιπέδου νοητικές δραστηριότητες (Νάκου 2009: 37, Νάκου 2008: 102-107, Μπούνια-Νικονάνου 2008: 72-73).

---

[1] Για το επιστημολογικό πλαίσιο εξέλιξης του μουσειακού θεσμού βλ. Κόκκινος, 2002 και Νάκου, 2009: 14-52. Για το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, ιστορίας και εκπαίδευσης βλ. Νάκου, 2002 και Νάκου, 2009: 87-113.

[2] Η Kiersten Latham με ευσύνοπτο τρόπο παρουσιάζει τέσσερις σημαντικές θεωρίες-ταξινομικά μοντέλα κατανόησης και ερμηνείας των νοημάτων των μουσειακών αντικειμένων: α) Το σημειωτικό τρίγωνο του Charles Peirce, β) την τυπολογία του Buckland, γ) τις «τρεις πραγματικότητες» της Taborsky και δ) το διαδραστικό μοντέλο της Rosenblatt (Latham, 2008)

Στο μέτρο που σχετίζεται με την παρούσα ανακοίνωση, τα νοήματα που αποδίδονται στα μουσειακά αντικείμενα του παρελθόντος είναι συνισταμένες δύο παραγόντων:

1. του στενού αλλά και του ευρύτερου ιστορικού πλαισίου μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν τα αντικείμενα ή ακόμη και μεταγενέστερων πλαισίων στα οποία αυτά εντάχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν μετέπειτα. Αυτά σχετίζονται με τα υλικά και την τεχνολογία κατασκευής, το δημιουργό, τον παραγγελιοδότη, τη χρήση, τις μετασκευές ή τις μεταχρήσεις τους, το αξιακό φορτίο, τον κοινωνικό τους ρόλο, με λίγα λόγια δηλαδή με το ιστορικό τους συγκείμενο (context),
2. του σύγχρονου παρατηρητή του μουσειακού αντικειμένου, της προσωπικότητας και της διανοητικής του σκευής, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τις ατομικές του εμπειρίες και το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Είναι προφανές ότι δεν υπάρχει παρατηρητής που προσλαμβάνει αντικειμενικά και ουδέτερα τη γνώση που φέρει το αντικείμενο, όπως φυσικά δεν είναι αντικειμενική και αδιαμεσολάβητη και η ίδια η γνώση του αντικειμένου (Μπούνια-Νικονάνου 2008: 73). Ακόμη, δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε ότι η θεώρηση αυτή βασίζεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές οπτικές της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό, η μάθηση είναι μια δυναμική διαδικασία, ατομικά και κοινωνικά προσδιορισμένη, στην οποία το κοινωνικό, γνωστικό, αξιακό και πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή παίζει καθοριστικό ρόλο στη διανοητική και συναισθηματική σχέση που θα αναπτύξει μέσα από την επαφή του με τα κατάλοιπα του παρελθόντος (Slavin, 2006: 142-175. Black, 2009: 173-174). Άλλωστε, θεωρητικά τουλάχιστον, έχει αναγνωριστεί το αίτημα της σύγχρονης παιδαγωγικής τα περιεχόμενα και οι διαδικασίες μάθησης να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις επιθυμίες μαθητών με τύπους νοημοσύνης διαφορετικούς από τους συμβατικά αναγνωρισμένους στην τυπική εκπαίδευση (Gardner, 1993), αλλά και μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, η τάση πολλών μουσείων σήμερα να συγκροτούν συλλογές όχι μόνο έργων τέχνης, αλλά και αντικειμένων καθημερινής χρήσης, μνημονικών τεκμηρίων και οπτικού υλικού, με σκοπό να αναδεικνύουν με βιωματικές τρόπους μεθόδους απλών ανθρώπων και να προβάλουν εναλλακτικές αφηγήσεις του παρελθόντος (Νάκου, 2009: 41). Στο σχεδιασμό και στην επιλογή του υλικού του παρόντος προγράμματος δόθηκε προτεραιότητα στην αξιοποίηση αντικειμένων της καθημερινής ζωής του 19^ου^ και του 20^ου^ αιώνα στην Αλεξανδρούπολη, αλλά και στοιχείων του άυλου πολιτισμού, όπως μαγνητοσκοπημένες μαρτυρίες κατοίκων της πόλης. Άλλωστε, ήταν μια εξαιρετική ευκαιρία να βγουν από τις αποθήκες του Εθνολογικού Μουσείου Θράκης και να αναδειχθούν αντικείμενα που δεν εκτίθενται στις προθήκες του και, κατ' επέκταση, να γνωρίσουν οι επισκέπτες του μουσείου τις αφανείς αλλά εξίσου σημαντικές λειτουργίες του μουσείου.

2. ΚΥΡΙΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το παρόν πρόγραμμα, εκτός των όσων ήδη αναφέρθηκαν, αναπτύσσεται στη βάση θεωρητικών και μεθοδολογικών αρχών που αφορούν στα εξής σημεία:

Πρώτον, θεμελιώδης στόχος είναι οι μαθητές να καλλιεργήσουν την ιστορική κατανόηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία, καθώς και να εκφραστούν ατομικά και συλλογικά και όχι απλώς να απομνημονεύσουν ιστορικές πληροφορίες. Γι' αυτό και προκρίνει *την ερμηνεία* (ή μάλλον *τις ερμηνείες*) και όχι *την εξήγηση*. Η διάκριση αυτή, που πολύ εύστοχα κάνει ο Κ. Κωτσάκης, είναι ουσιώδης για τη σύγχρονη ιστορική μάθηση. Η εξήγηση ενός φαινομένου ή ενός υλικού αντικειμένου που προέρχεται από το παρελθόν είναι μια ορθολογική διαδικασία, αντικειμενικά προσδιορισμένη, η οποία στηρίζεται στην παραδοχή ενός γενικού καλυπτήριου νόμου που το συνδέει τελεολογικά με μια αιτία που έχει γενική ισχύ· υπ' αυτή την έννοια, η εξήγηση είναι απόλυτη και σπάνια επιτρέπει εναλλακτικές ερμηνείες. Αντίθετα, η ερμηνεία στηρίζεται στην παραδοχή ότι τα νοήματα δεν είναι προϊόντα νόμων και κανονικοτήτων αλλά

μεταβάλλονται ανάλογα με τις συγκυρίες και τις εκάστοτε οπτικές των ανθρώπων, γι' αυτό και η ερμηνεία δεν είναι δυνατό να είναι μια αλλά πολλές (Κωτσάκης, 2008: 31-32).

Δεύτερον, βασικό ζητούμενο, όπως γίνεται φανερό, είναι οι μαθητές να αποκτήσουν βιωματική σχέση με το παρελθόν, να το διασυνδέσουν δηλαδή με τις εμπειρίες τους. Η δύναμη της εμπειρίας έγκειται στο γεγονός ότι δεν περιορίζεται στη διανοητική πρόσληψη των καταστάσεων με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο το υποκείμενο, αλλά προϋποθέτει συναισθηματική εμπλοκή, γι' αυτό και οι εμπειρίες είναι αυστηρά προσωπικές (Νικονάνου, 2012: 85-86). Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον μάλιστα να μελετηθεί πώς η εμπειρία εκφράζεται ως γεγονός και ως βίωμα και πώς διαφορετικοί άνθρωποι εκφράζουν με διαφορετικό τρόπο τις εμπειρίες τους πάνω στην ίδια μαθησιακή δραστηριότητα. Το ίδιο ισχύει άλλωστε και για τις ιστορικές μαρτυρίες πάνω στο ίδιο γεγονός –διαπίστωση που πρέπει να αξιοποιηθεί διδακτικά προκειμένου να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι δεν αποτελεί παράδοξο να συνυπάρχουν διαφορετικές οπτικές και αφηγήσεις όχι μόνο στο παρόν αλλά και στο παρελθόν ή και για το παρελθόν.

Τρίτον, στις θεωρίες μάθησης και στις στρατηγικές διδασκαλίας προτάσσεται η *ανακαλυπτική μάθηση*, όπως αυτή ορίστηκε από τον J. Bruner στη δεκαετία του 1960 και μετουσιώθηκε σε διδακτικές πρακτικές αργότερα (Bruner, 1966. Saab, Joolingen, & Hout-Wolters, 2005). Εξάλλου, ο χώρος του μουσείου είναι προνομιακός για την ανάπτυξη κονστρουκτιβιστικών προσεγγίσεων, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι η οργάνωση των εκθέσεων θα έχει συμβατά με αυτές χαρακτηριστικά (Hein, 2006. Ντιρογιάννη, 2011) Δεδομένου όμως ότι στη δική μας περίπτωση τα υπό διερεύνηση μουσειακά αντικείμενα αντιμετωπίζονται εκ των πραγμάτων ως ιστορικές πηγές, επιχειρούμε να εφαρμόσουμε εξειδικευμένες στρατηγικές διδασκαλίας της Ιστορίας, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη διαλεκτικής σχέσης με τις πηγές, στην καλλιέργεια ιστορικής φαντασίας, στο σχηματισμό αιτιακών και χρονολογικών νοητικών αναπαραστάσεων και στη χρήση ευρετικών μεθόδων και τεχνικών (Μαυροσκούφης, 2008).

Ειδικότερα, ως προς τις μεθόδους και τις τεχνικές παιδαγωγικής προσέγγισης των αντικειμένων της μουσειοσκευής, εκτός από τις βιωματικές δραστηριότητες, διατυπώνονται ερωτήσεις και ανοίγονται συζητήσεις στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής διαδικασίας αλληλεπίδρασης που κατευθύνεται από την εμψυχώτρια του προγράμματος. Τα αντικείμενα προσεγγίζονται αρχικά από τα ορατά και απτά χαρακτηριστικά τους και στη συνέχεια ακολουθεί περαιτέρω έρευνα με συμπληρωματικές πληροφορίες που συμβάλλουν στην αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων του και διευρύνουν γνωστικά το ιστορικό πεδίο. Είναι αυτονόητο ότι κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ενθαρρύνονται οι μαθητές να εκφράσουν εναλλακτικές οπτικές και ερμηνείες (Μπούνια & Νικονάνου, 2008: 85-86). Σημαντικό ρόλο στις μαθησιακές διαδικασίες προσέγγισης των αντικειμένων καλούνται να παίξουν τα φύλλα εργασίας. Με αυτά επιδιώκεται με ερωτήσεις οι μαθητές να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων που παρατηρούν και τις πληροφορίες που αλιεύουν από τις κάθε είδους πηγές, δηλαδή να αναπτύξουν στρατηγικές και τεχνικές «ανάγνωσής» τους. Στη συνέχεια όμως διατυπώνονται πιο ανοικτές ερωτήσεις που επιδέχονται πολλαπλές απαντήσεις, ώστε να ενθαρρύνεται η ατομική έκφραση και ερμηνεία, και έτσι τίθενται οι βάσεις για πολυπρισματικές προσεγγίσεις (Νικονάνου, 2012: 109-110).

Ως προς τα ιστορικά χαρακτηριστικά του προγράμματος πρέπει να σημειωθούν τα εξής:

- Πρόκειται ουσιαστικά για ένα πρόγραμμα τοπικής ιστορίας που δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν την ιστορία της πόλης τους, της Αλεξανδρούπολης, από την ίδρυσή της (1872) μέχρι σήμερα. Η βασική ιδέα ήταν να μπει και να «τακτοποιηθεί» σε ένα ταξιδιωτικό μπαούλο πολυτροπικό υλικό που παραπέμπει στην ιστορία της πόλης και στην καθημερινή ζωή των κατοίκων της και μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά (ντοκιμαντέρ και κινηματογραφικά στιγμιότυπα, φωτογραφίες, συνεντεύξεις με μαρτυρίες κατοίκων, γραπτά κείμενα και αντικείμενα καθημερινής χρήσης).

- Για τη διάρθρωση του προγράμματος, την κατανομή των σχεδιαζόμενων δραστηριοτήτων στον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο και την τακτοποίηση των αντικειμένων στα συρτάρια του μπαούλου, που λειτουργεί ως κιβωτός των υλικών και άυλων καταλοίπων της τοπικής ιστορίας, κρίθηκε σκόπιμο να διαιρεθεί το χρονικό αυτό διάστημα σε πέντε ιστορικές περιόδους: α) 1872-1912, β) 1912-1923, γ) 1923-1940, δ) 1940-1974 και ε) 1974-2014. Ως προς τη χρονολογική φορά του προγράμματος γίνεται συνδυασμός δυο μεθόδων: α) της συμβατικής και καθολικά σχεδόν εφαρμοζόμενης στα ελληνικά τουλάχιστον αναλυτικά προγράμματα «χρονολογικής» ή «περιοδικής μεθόδου» ("chronological or periodical method"), η οποία εκκινεί την προσέγγιση της ιστορίας από το παρελθόν με φορά προς το παρόν και β) της λεγόμενης «οπισθοχωρητικής προσέγγισης» ("regressive approach"), η οποία θέτει ως σημείο ιστορικής εκκίνησης το σήμερα. Το κύριο πλεονέκτημα της οπισθοχωρητικής προσέγγισης είναι ότι ξεκινά από αυτό που είναι γνωστό και οικείο στους μαθητές, προκαλεί την περιέργειά τους να μάθουν πώς φτάσαμε ως εδώ και αναδεικνύει σταδιακά τη σχέση του παρόντος με το παρελθόν, εγγύτερο ή απώτερο (Carpenter, 1964: 26-48. Μαυροσκούφης, 1997: 41-42. Χουρδάκης, 2001: 192-193.) Σε επίπεδο εθνικής ή παγκόσμια ιστορίας η εφαρμογή αυτής της μεθόδου παρουσιάζει ασφαλώς πολλά προβλήματα και δυσκολίες, δεδομένου ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λειτουργήσουν αντίστροφα από αυτό που έχουν συνηθίσει, αλλά κυρίως οφείλουν να έχουν μια ευρεία και καλά συγκροτημένη εποπτεία του παρόντος. Ωστόσο, σε εκπαιδευτικά προγράμματα ιστορίας που απευθύνονται σε μικρότερης ηλικίας παιδιά και διαφοροποιούνται θεματικά και μεθοδολογικά από το τυπική αφηγηματική διδασκαλία, όπως είναι η Τοπική Ιστορία και τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, η προσέγγιση αυτή μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη, αφού θεμελιώνεται στις ήδη υπάρχουσες (και μάλιστα βιωμένες) γνωστικές δομές και συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών. Γι' αυτό και στο δικό μας πρόγραμμα ως αφετηρία και ταυτόχρονα αφόρμηση για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων επιλέγουμε το σήμερα και εξετάζουμε με φορά προς το παρελθόν πρώτα την περίοδο της μεταπολίτευσης ως τη Μικρασιατική Καταστροφή και τη Συνθήκη της Λοζάνης, ενώ στη συνέχεια ακολουθούμε την τυπική χρονολογική φορά εκκινώντας από την ίδρυση της πόλης το 1872.
- Κύριος άξονας του προγράμματος και κρίσιμο στοιχείο για την αποτελεσματικότητά του αποτελεί η καλλιέργεια στους μαθητές της ικανότητας να προσανατολίζονται στον ιστορικό χρόνο και γενικά να αναπτύσσουν δεξιότητες χρονολογικής σκέψης. Αυτό επιχειρούμε να το πετύχουμε κατασκευάζοντας μια ιστορική χρονογραμμή πάνω στην οποία τοποθετούνται γεγονότα-σταθμοί της περιόδου, γεγονότα όχι μόνο πολιτικά, διπλωματικά και στρατιωτικά, αλλά και πολιτισμικά. Η χρονογραμμή συγκροτείται από τρεις παράλληλους άξονες για την τοπική, την εθνική και την παγκόσμια ιστορία. Με τον τρόπο αυτό η ιστορία του τόπου εντάσσεται σε ευρύτερα πλαίσια και βοηθούνται οι μαθητές να κατανοήσουν τις μεταβολές που σημειώνονται στο τοπικό υπό την επίδραση γεγονότων που συμβαίνουν στα όρια του κράτους ή της ευρύτερης γεωπολιτικής κλίμακας. Σήμερα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές, ήδη από το Δημοτικό, να διαμορφώνουν ιστορικές δεξιότητες που να τους καθιστούν ικανούς να αντιλαμβάνονται τη διασύνδεση μικροκλίμακας με το διεθνές πεδίο στον τόπο και στο χρόνο και να μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά στη σχέση αυτή (Skelton & Reeves, 2009). Η Αλεξανδρούπολη (τότε «Δεδέ-Αγάτς») αποτελεί χαρακτηριστική τέτοια περίπτωση κατά τη διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου δεδομένου ότι η γειτονική χερσόνησος της Καλλίπολης αποτέλεσε θέατρο σφοδρών συγκρούσεων. Σχεδόν σε κάθε διδακτική δραστηριότητα, οι μαθητές παραπέμπονται στην τριπλή αυτή χρονογραμμή και καλούνται να διασυνδέσουν τα γεγονότα μεταξύ τους ή και να τοποθετήσουν φωτογραφίες, αποστολικά δελτάρια (καρτ ποστάλ) ή γραπτές πηγές στον άξονα του χρόνου.[3]

[3] Στην κατασκευή αυτής της χρονογραμμής πολύτιμη ήταν η συμβολή της φοιτήτριας του Τμήματος Ιστορίας & Εθνολογίας Μαρίας Ταρτανή.

- Εξίσου σημαντικός άξονας του προγράμματος είναι ο τόπος. Η σημασία του ανθρωπογενούς τοπίου στην ιστορική (και όχι μόνο) έρευνα και εκπαίδευση είναι τεράστια, αν αναλογιστούμε ότι σε αυτό εγγράφεται, έστω αποσπασματικά, η ζωή και η πολιτισμική εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008: 125-126). Παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα προορίζεται να πραγματοποιηθεί σε κλειστούς χώρους, στο μουσείο ή στο σχολείο, ο τόπος αναφοράς είναι οικείος στους μαθητές και συνιστά το περιβάλλον όχι μόνο της ιστορικής τους εκπαίδευσης αλλά και των βιωμένων εμπειριών τους[4]: πρόκειται για την πόλη τους. Εδώ, σε επίπεδο μικροκλίμακας το κύριο ζητούμενο είναι η διδακτική αξιοποίηση οπτικών κυρίως πηγών (φωτογραφιών και πολεοδομικών χαρτών) που περιέχουν κτίρια ή χώρους της πόλης που έχουν επιβιώσει μέχρι σήμερα. Αυτό δεν είναι εύκολο, αν λάβει κανείς υπόψη τη ραγδαία αλλαγή ή ακριβέστερα την αλλοίωση της φυσιογνωμίας των ελληνικών πόλεων που επήλθε με την κάθετη ανοικοδόμηση των δεκαετιών του 1960 και 1970. Σήμερα, ανάμεσα στις πολυκατοικίες έχουν διασωθεί ελάχιστα δημόσια και ιδιωτικά κτίρια και ναοί, που όμως μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να προσανατολιστούν παρατηρώντας τις ιστορικές φωτογραφίες της πόλης και να αποκαταστήσουν με τη φαντασία τους το αστικό τοπίο που χάθηκε. Σε ευρύτερη γεωγραφική κλίμακα οι στόχοι είναι ίσως πιο εύκολο να επιτευχθούν, δεδομένου ότι θα αξιοποιηθούν ψηφιακοί χάρτες και λογισμικά που αποτυπώνουν τις αλλεπάλληλες συνοριακές μεταβολές που σημειώθηκαν στην περιοχή της Θράκης κατά τη διάρκεια της μελετώμενης περιόδου.[5]
- Τα περισσότερα από τα αντικείμενα που επιλέχθηκαν και τοποθετήθηκαν στο μπαούλο είναι αυθεντικά, ενώ τα υπόλοιπα είναι πιστά αντίγραφα. Πρόκειται για έγγραφα, φωτογραφίες, ρούχα, παιχνίδια, εργαλεία, διακοσμητικά αντικείμενα και αξεσουάρ. Οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να τα αγγίξουν, να τα περιεργαστούν προσεκτικά και μετά να τα τοποθετήσουν πίσω στη θέση τους. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουν αισθητηριακή επικοινωνία με τα κατάλοιπα του παρελθόντος: μπορούν να αντιληφθούν τα υλικά, την υφή, το βάρος, την τεχνολογία, τη λειτουργικότητά τους και ίσως να συνδεθούν διαισθητικά με την εποχή στην οποία τα αντικείμενα δημιουργήθηκαν και τους ανθρώπους που τα κατασκεύασαν και τα χρησιμοποίησαν· ακόμη, να τα συγκρίνουν με παρόμοιας χρήσης αντικείμενα της εποχής μας. Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η παιδαγωγική σημασία της αισθητηριακής επαφής με τα μουσειακά εκθέματα θεωρείται κρίσιμη για την ανάπτυξη βιωματικής σχέσης με το παρελθόν και, κατ' επέκταση, για την επιτυχία τέτοιων προγραμμάτων. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε πρόσφατα στη Μ. Βρετανία και είχε σκοπό να αποτυπώσει τις απόψεις των ίδιων των παιδιών για τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ζητούσαν να τους επιτρέπεται να αγγίζουν τα εκθέματα και να ασχολούνται εμπειρικά με τα αντικείμενα (Black, 2009: 205-207). Γι' αυτό και στη μουσειοπαιδαγωγική χρησιμοποιείται ο εύγλωττος όρος "hands-on" για να περιγράψει ακριβώς αυτή τη δυνατότητα που προσφέρει ένα μουσείο στους επισκέπτες του και πιστεύεται ότι με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό όχι μόνο να ψυχαγωγηθούν αλλά και να αφυπνιστούν νοητικά ("minds on"). Όπως είναι φυσικό, αυτό συμβαίνει στα παιδικά κυρίως μουσεία, όπου όμως δεν χρησιμοποιούνται αυθεντικά αντικείμενα (Νικονάνου, 2012: 60 και 108-109). Υπό αυτή την έννοια η πρωτοβουλία του Εθνολογικού Μουσείου έχει πρωτοποριακό χαρακτήρα. Άλλωστε, ένας από τους παιδαγωγικούς στόχους του προγράμματος είναι να μάθουν τα παιδιά να προσέχουν τα εκθέματα, να εκτιμούν την αξία τους και την ανάγκη διαφύλαξής τους, αφού μέσα από αυτά μπορούν να μάθουν για το παρελθόν τους.

[4] Για τις σημασίες του ιστορικού τοπίου, τις διακρίσεις των πηγών του τοπίου και τις δυνατότητες και μορφές αξιοποίησής του στη διδασκαλία της ιστορίας και ιδιαίτερα στη διδακτική της τοπικής ιστορίας βλ. ενδεικτικά: Κασβίκης & Ανδρέου, 2008. Ρεπούση, 2004. Επίσης, για το επιστημολογικό και ευρύτερα ιδεολογικό πλαίσιο ανάδυσης της Τοπικής Ιστορίας στη σύγχρονη εποχή βλ. Κόκκινος Γ. , 2012: 521-530. Μια ευσύνοπτη παρουσίαση με τη σχετική βιβλιογραφία για τη θέση της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας στην Ελλάδα βλ. Κασβίκης, 2012.

[5] Το λογισμικό που θα χρησιμοποιηθεί είτε σε tablet είτε σε ηλεκτρονικό υπολογιστή με προβολές και οθόνη είναι η εφαρμογή CENTENIA.

3. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης από τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του, το 2002, έθεσε ως πρωταρχικό στόχο της λειτουργίας του την εκπαίδευση. Εφαρμόζει μια σειρά από ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις που έχουν ως σκοπό την γνωριμία του επισκέπτη/μαθητή με τον πολιτισμό της Θράκης, με την παράδοση και τις μνήμες που εμπεριέχει, με τους προβληματισμούς της σύγχρονης κοινωνίας. Κεντρική φιλοσοφία της πολιτικής του είναι η οικοδόμηση της γνώσης μέσω μιας σύνθετης διαδικασίας αλληλεπίδρασης του επισκέπτη με το κοινωνικό του περιβάλλον. Εκπαιδευτικά προγράμματα για όλες τις ηλικιακές ομάδες, οικογενειακά προγράμματα, σεμινάρια, εργαστήρια και εκδηλώσεις/διαλέξεις, κυριαρχούν στον ετήσιο προγραμματισμό του μουσείου.

Το παρόν πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας έχει ως ομάδες αναφοράς μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και μαθητές όλων των τάξεων του Γυμνασίου. Η έρευνα και ο σχεδιασμός κράτησε πάνω από ένα χρόνο, ενώ τα αντικείμενα, το αρχειακό υλικό και οι καταγραφές επιλέχθηκαν μέσα από το πλήθος των συλλογών που διαθέτει το μουσείο.



Η διάρκεια του είναι τέσσερις διδακτικές ώρες και προγραμματίζεται να πραγματοποιηθεί σε δύο δίωρες συναντήσεις. Πιλοτικά εφαρμόστηκε το Μάιο του 2014 στο Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης με τη συμμετοχή 22 φοιτητών και φοιτητριών. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης έγινε γόνιμος διάλογος, διατυπώθηκαν παρατηρήσεις και κατατέθηκαν νέες ιδέες για την καλύτερη εφαρμογή του προγράμματος στα σχολεία.

Το πρόγραμμα αναπτύσσεται σε πέντε φάσεις, σύμφωνα με την περιοδολόγηση που αναφέρθηκε παραπάνω: α) 1872-1912, β) 1912-1923, γ) 1923-1940, δ) 1940-1974 και ε) 1974-2014. Ξεκινάει από το σήμερα και ταξιδεύει τα παιδιά πίσω στο χρόνο, βοηθώντας τα να ανακαλύψουν την ιστορία της πόλης τους. Το πρόγραμμα ενέχει δραστηριότητες όπως, παιχνίδι στρατηγικής για τους πολέμους της περιόδου 1912-1922, χρήση σύγχρονων εφαρμογών και νέων τεχνολογιών, φύλλα εργασίας, οπτικοακουστικό υλικό μαζί με σπάνιες καταγραφές και συνεντεύξεις, αξιοποίηση ιστορικών χρονογραμμών με τοπικά-εθνικά-παγκόσμια γεγονότα, καθώς και τη χρήση του μπαούλου ως χρονοκάψουλας. Αυθεντικά αντικείμενα της περιόδου από το 1880 ως τη δεκαετία του 1960 είναι στη διάθεση των παιδιών.

1ο ΔΙΩΡΟ

Καλωσόρισμα μαθητών/τριών
Ενημέρωση για τη ροή του προγράμματος
Παιχνίδια γνωριμίας

1η Δραστηριότητα (σήμερα)

Τα παιδιά χωρίζονται σε πέντε ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα tablet, το οποίο λειτουργεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Στη συνέχεια καλούνται να χρησιμοποιήσουν το χάρτη της Ευρώπης με το λογισμικό

CENTENIA και τους ζητείται να εντοπίσουν σε ποιο σημείο του χάρτη βρίσκονται, ενώ αργότερα τα παιδιά συμμετέχουν σε ένα σύντομο παιχνίδι ερωτήσεων με σκοπό τον εντοπισμό της πρωτεύουσας της Ελλάδας, των μεγάλων πόλεων και των συνόρων της.

<u>Α' φάση : 1974-2014</u>

2η Δραστηριότητα:

Ο εμψυχωτής επισημαίνει στα παιδιά τον τόπο και το χρόνο έναρξης του προγράμματος (Αλεξανδρούπολη 2014). Μέσα από το επιλεγμένο φωτογραφικό υλικό, τα παιδιά καλούνται να επεξεργαστούν την εικόνα της πόλης όπως αυτή αλλάζει φτάνοντας σταδιακά μέχρι και τη δεκαετία του 1970. Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας φύλλα εργασίας για τη χρονική αυτή περίοδο, με ερωτήσεις, παιχνίδια αντιστοίχισης, παρατήρησης κ.ά., καλούνται να εντοπίσουν σημαντικά γεγονότα της περιόδου. Τα θέματα τα οποία θίγονται αφορούν στις υποδομές και στα έργα που κατέστησαν την πόλη αστικό κέντρο, και στην εννοιολογική προσέγγιση της αστυφιλίας. Στο τέλος της δραστηριότητας τα παιδιά επεξεργάζονται τις πληροφορίες που τους δίνει η εμψυχώτρια για το μεγάλο κύμα εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης, για το πώς αποκόπτονται οι αγρότες από τη γη τους και για το πώς χάνεται σιγά-σιγά ο παραδοσιακός τρόπος ζωής. Η εργασία πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες συζήτησης και στο τέλος παρουσιάζονται τα πορίσματά τους στην ολομέλεια.

3η Δραστηριότητα:

Ο εμψυχωτής εξηγεί στα παιδιά τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της χρονογραμμής και δίνει το έναυσμα για συζήτηση σχετικά με τη σημασία που έχουν οι παράλληλες ιστορικές γραμμές σε παγκόσμιο, εθνικό και τοπικό επίπεδο. Τα παιδιά στη συνέχεια διαβάζουν και συζητούν κάποιες από τις πληροφορίες που αφορούν στις δεκαετίες που προαναφέρθηκαν. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη χρονογραμμή σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος και τους προσφέρεται η δυνατότητα να προσθέσουν και οι ίδιοι γεγονότα και εικόνες πάνω σε αυτήν.

<u>Β΄ φάση 1940-1974</u>

4η Δραστηριότητα

Ζητείται από τα παιδιά να βρουν στο tablet που έχει κάθε ομάδα τους φακέλους που αντιστοιχούν στις δεκαετίες 1940, 1950 και 1960. Παρατηρούν με προσοχή το φωτογραφικό αρχείο κάθε δεκαετίας, συμπληρώνουν τα φύλλα εργασίας και προχωρούν στο δεύτερο σκέλος της δράσης, όπου θα έρθουν σε επαφή με το μπαούλο. Αφιερώνουμε λίγο χρόνο για να δουν τι περιέχει το μπαούλο και πώς λειτουργεί και έπειτα χωρίζουμε τα παιδιά σε τρεις ομάδες που αντιστοιχούν στις προαναφερθείσες δεκαετίες, και τους ζητούμε να ξεχωρίσουν όλα τα αντικείμενα που πιστεύουν ότι ανήκουν στη δεκαετία τους. Με τη σειρά η κάθε ομάδα θα έχει χρόνο για να «ερευνήσει» το μπαούλο, ενώ οι υπόλοιπες ομάδες συμβουλεύονται ξανά τα φυλλάδια τους, τη χρονογραμμή αλλά και το αρχειακό υλικό και στο τέλος παρουσιάζει κάθε ομάδα τα ευρήματα της στην ολομέλεια.

2ο ΔΙΩΡΟ

<u>Γ' φάση 1922-1940</u>

5η Δραστηριότητα

Μεταφερόμαστε στη περίοδο του Μεσοπολέμου. Στην πόλη γίνονται σημαντικές αλλαγές. Η εμψυχώτρια συζητά με τα παιδιά θέματα που αφορούν στο πώς και στο γιατί άλλαξε η τοπογραφία και ανθρωπογεωγραφία της πόλης.

Τα παιδιά αντλούν πληροφορίες από προφορικές μαρτυρίες και αποσπάσματα ντοκιμαντέρ αλλά και μέσα από το μπαούλο. Τα παιδιά παρουσιάζουν ανά ομάδες τις εντυπώσεις τους δίνοντας έμφαση στα αποσπάσματα από τις μαρτυρίες και από τις ατομικές μαρτυρίες που έχουν παρακολουθήσει καθώς και από τα αντικείμενα της μουσειοσκευής.

Στα παιδιά δίνεται φωτογραφικό και αρχειακό υλικό καθώς και αντικείμενα εποχής και τους ζητείται να γράψουν μια επιστολή υποδυόμενοι τους πρόσφυγες που εγκαταλείπουν το σπίτι τους και την οικογένεια τους.

Δ΄ φάση 1872- 1912

6η Δραστηριότητα

Χρησιμοποιώντας τον ευρωπαϊκό πολιτικό χάρτη τα παιδιά παρατηρούν ξανά τα σύνορα των κρατών όπως είναι στη σημερινή τους μορφή. Στη συνέχεια καλούνται να σημειώσουν στο χάρτη την προέλευση και τον προορισμό των κυμάτων των προσφύγων της μικρασιατικής καταστροφής. Με αφορμή τις απαντήσεις τους γίνεται ένα άλμα πίσω στο χρόνο και μεταφερόμαστε στο 1872 και στην δημιουργία μιας μικρής πόλης στη Θράκη, του «Δεδέ Αγάτς».

Τα παιδιά καλούνται να ανατρέξουν στην χρονογραμμή για να αντλήσουν πληροφορίες για τη περίοδο αυτή (Βιομηχανική Επανάσταση, εμπορικά δίκτυα, συμμαχίες) έχοντας ως έναυσμα τα παρακάτω ερωτήματα : Ποιά ήταν τα αίτια για να δημιουργηθεί αυτή η πόλη; Πώς έγινε η αρχή; Τα παιδιά διατυπώνουν υποθέσεις, ψάχνουν το μπαούλο για αντικείμενα του τέλους του 19ου αιώνα και ετοιμάζουν μικρούς αυτοσχεδιασμούς για την παρουσίαση τους.



7η Δραστηριότητα:

Τα παιδιά μέσα από παιχνίδια ρόλων χρησιμοποιούν ρούχα και αντικείμενα των αρχών του 20ου αιώνα και επιχειρούν να ζωντανέψουν την πιο ιδιαίτερη εποχή της πόλης, όταν σε αυτήν αναπτύχθηκε ένα σημαντικό αστικό περιβάλλον με πρεσβείες, ευγενείς, γκαλά, πολιτιστικές εκδηλώσεις, πιάνα και γαλλικά.

Ε΄ Φάση 1912-1922

8η Δραστηριότητα

Πάνω σε χάρτες που έχουν τροποποιηθεί για να δείχνουν τις κινήσεις των χωρών που συμμετέχουν στην περίοδο των Βαλκανικών πολέμων και του Α΄ Παγκόσμιου Πολέμου, τα παιδιά καλούνται να παίξουν ένα παιχνίδι στρατηγικής χρησιμοποιώντας πιόνια και καρτέλες των στρατών των βαλκανικών κρατών με κάρτες πληροφοριών που τους οδηγούν από τους Βαλκανικούς Πολέμους ως τη Μικρασιατική Καταστροφή. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά απαντούν σε ερωτήματα όπως: Ποιες ήταν οι συμμαχίες είχαν δημιουργηθεί; Ποιες συνθήκες υπογράφηκαν; Ποιοι ήταν οι νικητές; Σε ποια κράτη εντάχθηκε η Θράκη κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου;

9η Δραστηριότητα

1923-2014

Με αφετηρία τη συνθήκη της Λοζάνης τα παιδιά αντιλαμβάνονται το εδαφικό καθεστώς της Θράκης, όπως ισχύει σήμερα. Στη συνέχεια μεταφέρονται στη μικροκλίμακα της πόλης τους, της Αλεξανδρούπολης. Συμβουλευόμενα έναν πολεοδομικό χάρτη συνειδητοποιούν την εξέλιξη και την επέκταση της πόλης από το 1872 μέχρι σήμερα.

Τέλος, αφιερώνουμε χρόνο για την ανατροφοδότηση και αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Black, G. (2009) *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*, μετφρ. Σ. Κωτίδου, (Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς).

Bruner, J. (1966) *Towards a Theory of Instruction.* (Νέα Υόρκη: Norton).

Carpenter, P. (1964) *History Teaching. The Era Approach.* (Cambridge: Cambridge University Press).

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice.* (Basic Books).

Hein, G. (2006) Museum Education, στο: S. MacDonald, *A Companion to Museum Studies*, σσ. 340-352. (Οξφόρδη: Blackwell Publishing).

Latham, K. (2008). The Lived Experience of Documents: An exploration with Museum Objects. *DOCAM Comference.*

Saab, N., Joolingen, W. v., & Hout-Wolters, B. v. (2005) Communication in Collaborative Discovery Learning. *British Journal of Educational Psychology* (75), σσ. 603-621.

Skelton, M., & Reeves, G. (2009) What it means for primary-aged children to be internationally minded: the contribution of Geography and History, στο: C. Rowley, & H. Cooper, *Cross-curricular Approaches to Teaching and Learning,* σσ. 141-161.

Slavin, R. (2006) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη.* Κ. Κόκκινος (επιμ.), Ε. Εκκεκάκη, μετάφρ. (Αθήνα: Μεταίχμιο).

Κασβίκης, Κ. (2012) Τοπική Ιστορία και διδακτικές πρακτικές: θεσμικές προϋποθέσεις, εκπαιδευτικές παράμετροι και ερευνητικά δεδομένα, Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελληνική *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα*, Ιωάννινα (υπό δημοσίευση)

Κασβίκης, Κ., & Ανδρέου, Α. (2008) Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι και μουσεία, μνημεία και "τόποι" πολιτισμικής αναφοράς, στο Ν. Νικονάνου, & Κ. Κασβίκης, *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο*, σσ. 122-152 (Αθήνα: Πατάκης).

Κόκκινος, Γ. (2002) Η μελέτη της κουλτούρας: ιστορικό πλαίσιο, εννοιολόγηση, διεπιστημονική προσέγγιση. Η εκβολή του θεωρητικού προβληματισμού στο θεσμό του μουσείου, στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή,* σσ. 17-42 (Αθήνα: Μεταίχμιο).

Κόκκινος, Γ. (2012) *Η σκουριά και το πυρ. Προσεγγίζοντας τη σχέση ιστορίας, τραύματος και μνήμης* (Αθήνα: Gutenberg).

Κωτσάκης, Κ. (2008) Υλικός πολιτισμός και ερμηνεία στη σύγχρονη αρχαιολογική θεωρία, στο: Ν. Νικονάνου, & Κ. Κασβίκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο,* σσ. 30-65 (Αθήνα: Πατάκης).

Μαυροσκούφης, Δ. (2005) *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές* (Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη).

Μαυροσκούφης, Δ. (2008) *Διδακτική Μεθοδολογία και Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης.* (Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη).

Μαυροσκούφης, Δ. (1997) *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1974-1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου.* (Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη).

Μπούνια, Α., & Νικονάνου, Ν. (2008) Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία, στο: Ν. Νικονάνου, & Κ. Κασβίκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος,* σσ. 66-95 (Αθήνα: Πατάκης).

Νάκου, Ε. (2009) *Μουσεία, ιστορίες και ιστορία.* (Αθήνα: Νήσος).

Νάκου, Ε. (2002) Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και ιστορίας, στο: Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή,* σσ. 115-128 (Αθήνα: Μεταίχμιο).

Νικονάνου, Ν. (2012) *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη.* (Αθήνα: Πατάκης).

Ντιρογιάννη, Δ. (2011), Μουσεία: πεδία εφαρμογής σύγχρονων θεωριών μάθησης, στο: Δ. Κελεσοπούλου (επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο. Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές* (Αθήνα: Πατάκης), σσ. 75-92.

Ρεπούση, Μ. (2004) Πηγές του τοπίου: τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι, στο: Κ. Αγγελάκος, & Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών,* σσ. 81-99 (Αθήνα: Μεταίχμιο).

Χουρδάκης, Α. (2001) Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και στον Πολιτισμό: προλεγόμενα στη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού, στο: Μ. Δαμανάκης, *Προλεγόμενα για ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα,* σσ. 155-210 (Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ).

ΓΙΑ ΜΙΑ "ΑΛΛΗ ΓΝΩΣΗ" ΜΕ ΟΔΗΓΟ ΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΕΧΝΗ: ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ

ΔΡ. Κλεάνθη-Χριστίνα ΒΑΛΚΑΝΑ
Επιμελήτρια Εθνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης, Διδάσκουσα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο αυτής της ανακοίνωσης θα αναπτυχθεί μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα ο διαθεματικός και διεπιστημονικός τρόπος προσέγγισης των σύγχρονων έργων τέχνης που επιχειρείται στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Εθνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης. Θα αναδειχθούν παιδαγωγικές και μουσειολογικές πρακτικές οι οποίες αποσκοπούν στη γνωστική, συναισθηματική και κινητική συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια του προγράμματος, στην καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων, στην ψυχαγωγία και στην αισθητική τους απόλαυση έτσι ώστε η μουσειακή εμπειρία να οδηγήσει τελικά σε μια «άλλη γνώση» και να συμβάλει στη σύζευξη σχολείου – μουσείου. Έμφαση θα δοθεί στην ανάπτυξη του διαλόγου στον χώρο του μουσείου με αφετηρία τα πολυδιάστατα σύγχρονα έργα τέχνης, στην ενθάρρυνση διατύπωσης εναλλακτικών και συχνά αντιφατικών ερμηνειών, στις συνεχείς διασυνδέσεις με διαφορετικά επιστημονικά αντικείμενα και πλευρές της πραγματικότητας, σε εναλλακτικές βιωματικές ευκαιρίες μάθησης, στον σχεδιασμό ομαδοσυνεργατικών δράσεων και εικαστικών εργαστηρίων προσαρμοσμένων στην ηλικία, στην πολιτισμική και γλωσσική σύνθεση και στις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής ομάδας.

ABSTRACT

In the framework of this presentation, the interdisciplinary and cross – thematic approach to contemporary art works that is used in the educational programs of the National Museum of Contemporary Art, for primary schools, will be developed through specific examples. Pedagogical and museological practices which aim at the cognitive, emotional and motor participation of students during the program, the cultivation of multiple skills, the recreation and aesthetic enjoyment in order for the museum experience to eventually lead to "another knowledge" and contribute to the link between school and museum, will be discussed. Emphasis will be given on the development of dialogue in the museum space starting from the multidimensional contemporary works of art, on the encouragement of expressing alternative and often conflicting interpretations, on the constant connections with different disciplines and aspects of reality, on alternative experiential learning opportunities, on the design of group-collaborative actions and art workshops tailored to the age, the cultural and linguistic composition and the particularities of each school team.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο πολιτιστικοί χώροι και μουσεία αξιοποιούνται σε σταθερή βάση από τα σχολεία στο πλαίσιο εναλλακτικών, περισσότερων βιωματικών εκπαιδευτικών διαδικασιών. Στην ελληνική πραγματικότητα η καθιέρωση του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών σε συνάρτηση με τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό των μουσειακών ιδρυμάτων έχουν ανοίξει τον δρόμο για την εδραίωση μιας πιο ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και το μουσείο.

Μπορεί η διαθεματικότητα, που τυπικά τουλάχιστον διαπερνά την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο, να λειτουργήσει στο μουσείο στο επίπεδο της οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της επικοινωνίας της μουσειακής εμπειρίας; Μπορεί η σύγχρονη τέχνη παρά τον συνηθέστατα υβριδικό, εννοιολογικό ή δυσνόητο χαρακτήρα της, να αξιοποιηθεί εκπαιδευτικά σύμφωνα με τις νέες επιστημολογικές θεωρήσεις για την

ολιστική προσέγγιση της γνώσης, προκειμένου να αναδείξει την πολυσημία του πολιτισμικού αγαθού αλλά και της ίδιας της πραγματικότητας; Κάτω από ποιες προϋποθέσεις ένα διαθεματικό/διεπιστημονικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορά σε πολιτισμικά αντικείμενα της σύγχρονης εποχής μπορεί να οδηγήσει σε μια «άλλη γνώση», να αποτελέσει δηλαδή μια ουσιαστική εμπειρία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και να συμβάλει στη σύζευξη σχολείου-μουσείου;

Στην ανακοίνωση αυτή θα παρουσιαστεί ο διαθεματικός και διεπιστημονικός τρόπος προσέγγισης της σύγχρονης τέχνης που επιχειρείται στα εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες, ιδιαίτερα του δημοτικού, στο Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης. Ως μελέτη περίπτωσης θα αξιοποιηθεί η έκθεση *Εκ νέου*, η οποία παρουσιάστηκε στο ΕΜΣΤ από τις 24/10/2013 ως τις 23/4/2014.

2. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ

Οι έννοιες της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας στο μουσείο, όταν πρόκειται για εκπαιδευτικά προγράμματα, νοούνται, όπως ακριβώς και στο σχολείο[1], τόσο στο επίπεδο της οργάνωσης και του περιεχομένου του προγράμματος, όσο και στο επίπεδο της μεθοδολογίας μεταβίβασης της γνώσης. Έτσι στην μεν πρώτη περίπτωση ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάζεται διαθεματικά σημαίνει ότι προτείνει για την προσέγγιση των μουσειακών αντικειμένων μια σειρά από διαθεματικές διασυνδέσεις που αποσκοπούν σε μια ολιστική θεώρηση των εκθεμάτων και των κοινωνικοπολιτικών τους συμφραζομένων. Αυτές οι διαθεματικές και διεπιστημονικές συζεύξεις όταν απευθύνονται σε μαθητές μπορούν να είναι αποτελεσματικές εφόσον λαμβάνεται υπόψη το περιεχόμενο των αντίστοιχων διδακτικών μαθημάτων του σχολείου, καθώς και οι γενικές θεματικές και τα ζητήματα, τα οποία ενδιαφέρουν τα παιδιά της εκάστοτε ηλικίας και τα οποία διαχέονται στα νέα σχολικά προγράμματα σπουδών.

Στο επίπεδο της μεθοδολογίας η διαθεματική και διεπιστημονική διάσταση συνάδει με την αποφυγή του «διδασκαλοκεντρισμού»[2], ο οποίος κατά κύριο λόγο ακολουθείται σε πιο παραδοσιακές μορφές προγραμμάτων. Αντί αυτού επιλέγονται σύμφωνα και με τις νέες μουσειολογικές πρακτικές εναλλακτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες[3] που ευνοούν την ενεργό εμπλοκή των παιδιών, την αξιοποίηση των βιωματικών εμπειριών και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους, διαδικασίες που ενθαρρύνουν τη διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων, που αναδεικνύουν την ετερότητα, την πολλαπλότητα, την αντιφατικότητα των πολιτισμικών εκφράσεων του ανθρώπου, αλλά και των αντίστοιχων ερμηνειών τους[4].

Πρέπει να σημειωθεί ότι διαθεματικά εκπαιδευτικά πρόγραμμα σε μουσειακούς χώρους μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο «εκπαιδευτικό» εργαλείο κυρίως για τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας[5] εκπαίδευσης, ο οποίος σε σχέση με τον καθηγητή στο γυμνάσιο ή στο λύκειο έχει μια συνολική εικόνα των διδασκόμενων μαθημάτων, μεγαλύτερη επαφή με την τάξη του και περισσότερο χρόνο στη διάθεσή του για να αναδείξει τη διαθεματικότητα αξιοποιώντας τη μουσειακή εμπειρία συστηματικά και ουσιαστικά.

3. Ο ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

---

[1] *Η Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* αφιέρωσε ειδικό τεύχος στη διαθεματικότητα με αξιόλογα άρθρα σημαντικών ερευνητών. Δες Αλαχιώτης, Ματσαγγούρας, Κωνσταντίνου, 2002.

[2] Οικειοποιούμαι τον όρο διδασκαλοκεντρισμός, σε αντίθεση με τον μαθητοκεντρισμό, για να δηλώσω διαδικασίες οι οποίες εξελίσσονται στο μουσείο, όπως και στο σχολείο, και εκφράζουν τη μεταβολή του ρόλου του μαθητή/θεατή από παθητικό δέκτη σε ενεργό συμμέτοχο.

[3] Όπως εύστοχα σημειώνει η Ειρ. Νάκου, η επινόηση και η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων και στόχων στο μουσείο είναι επιβεβλημένη από την ίδια τη φύση των μουσειακών χώρων, οι οποίοι σε αντίθεση με τα σχολεία «είναι «ανοικτοί», κοινωνικοί χώροι με ευρεία πολιτιστική λειτουργία, που παρέχουν δυνατότητες για εμπλουτισμό της καθημερινότητας, και, κυρίως, του ελεύθερου χρόνου, προκαλώντας έκπληξη, θαυμασμό, ερωτήματα, σκέψεις, αισθητική απόλαυση και ψυχαγωγία». Νάκου, 2006, σ. 4-5. Για τη συμβολή των μουσείων στην ολιστική μάθηση δες και Κακούρου-Χρόνη, 2010, σ. 46-64.

[4] Κόκκινος, Αλεξάκη, 2002, σ. 14.

[5] Παναγάκος, 2002, σ. 76-77.

Όταν μιλάμε για μουσεία σύγχρονης τέχνης τότε ο διαθεματικός και διεπιστημονικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων φαίνεται σχεδόν αυτονόητος. Ο πειραματικός χαρακτήρας της σύγχρονης τέχνης και κυρίως η τάση για σύγκλιση ανάμεσα σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές και φαινομενικά ετερόκλητες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης, καθώς και το άνοιγμα σε μια διαπολιτισμική θεώρηση της πραγματικότητας, σχεδόν επιβάλλουν μια διαθεματικού, διεπιστημονικού και διαπολιτισμικού τύπου ανάγνωση[6].

Γιατί πώς αλλιώς θα μπορέσει κανείς να αντιληφθεί την πολυσημία, την ετερογένεια και ακόμη την αντιφατικότητα των σύγχρονων, υβριδικών, ακατανόητων, πολλές φορές, έργων τέχνης, που αδιακρίτως χρησιμοποιούν όλα τα καλλιτεχνικά μέσα για να μεταφέρουν πολλαπλές εμπειρίες, θρησκευτικούς, φιλοσοφικούς, πολιτικούς, κοινωνιολογικούς, ψυχολογικούς ή άλλους προβληματισμούς, αν δεν επικαλεστεί αντίστοιχες γνωστικές ή βιωματικές εμπειρίες που θα τον οδηγήσουν σε μια ολιστική ανάγνωση και όχι σε μονομερείς ερμηνείες;

Κατά συνέπεια, εκείνο που αρχικά φαίνεται ότι δυσχεραίνει την πρόσληψη της σύγχρονης εικαστικής δημιουργίας, δηλαδή η πολυπλοκότητά και η αμφισημία της, μπορεί να αποτελέσει αξιοποιήσιμο εργαλείο από το μουσείο και τον εκπαιδευτικό για ευρύτερες ιστορικές και συγχρονικές θεωρήσεις που θα συμπυκνώνουν τον καταιγισμό μηνυμάτων, εικόνων, ιδεών της σύγχρονης πραγματικότητας εμπλουτίζοντας ή επαναπροσδιορίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη συνηθέστατα μονοδιάστατη σχολική εμπειρία και γνώση.

4. ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΘΕΣΗ *ΕΚ ΝΕΟΥ*: *ΤΑ ΠΟΛΛΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΗ*

Στην έκθεση *Εκ νέου* συμμετείχαν 34 νέοι έλληνες καλλιτέχνες και τρεις καλλιτεχνικές ομάδες οι οποίες επιλέχθηκαν από το μουσείο μέσα από μια διαδικασία ανοιχτής πρόσκλησης[7], με σκοπό την ανίχνευση της σύγχρονης καλλιτεχνικής δυναμικής στην Ελλάδα. Αξιοσημείωτο είναι ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες καλλιτέχνες έχουν μια πολυσχιδή δραστηριότητα και σπουδές, πέραν των καλλιτεχνικών, σε διαφορετικά αντικείμενα[8] (αρχιτεκτονική, γραφικές τέχνες, νομική, χημεία, αρχαιολογία, συντήρηση και αποκατάσταση αρχαιοτήτων, μουσική, επικοινωνία και μέσα μαζικής ενημέρωσης, ψηφιακά μέσα κα), γεγονός άμεσα συνυφασμένο με τον μεγάλο υβριδισμό των έργων και τον ετερογενή χαρακτήρα τους. Από την έκθεση αναδείχθηκε με σαφήνεια ο πλουραλισμός των καλλιτεχνικών πρακτικών, η έμφαση της νέας γενιάς στη διεπιστημονική και διακαλλιτεχνική έρευνα, η εκτεταμένη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας και η επαναπροσέγγιση με νέους τρόπους παραδοσιακών μέσων, όπως η ζωγραφική, η υιοθέτηση συνεργατικών μοντέλων δημιουργίας και οι νέες συνθήκες παραγωγής του καλλιτεχνικού έργου.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για το δημοτικό σχολείο με τίτλο *Τα πολλά πρόσωπα του σύγχρονου καλλιτέχνη* επικεντρώθηκε στην ανάδειξη του πλουραλισμού, όπως ακριβώς και η έκθεση, με σκοπό οι μαθητές μέσα από έναν περιορισμένο αριθμό αντιπροσωπευτικών έργων να αναζητήσουν ή πιο σωστά να ανακαλύψουν τις πολλαπλές ιδιότητες των σύγχρονων καλλιτεχνών, τα ποικίλα υλικά που χρησιμοποιούν, την πολυμορφία των τεχνικών και κυρίως τις διεπιστημονικές και διαθεματικές θεωρήσεις ως κατασκευαστικό στοιχείο των έργων αλλά και ως ερμηνευτικό εργαλείο για την αποκωδικοποίησή τους, καθώς και την έννοια της συλλογικότητας ως πρακτική και αίτημα στη σύγχρονη πραγματικότητα. Με αυτό το σκεπτικό στο εκπαιδευτικό εντάχθηκαν έργα αντρών και γυναικών, έργα ατομικά και συλλογικά, πιο πρωτοποριακά ως προς το καλλιτεχνικό μέσο και άλλα πιο παραδοσιακά, έργα πρόσφορα για πολυαισθητηριακές, ελκυστικές και οπωσδήποτε πολύ-περιεχομενικές αναγνώσεις. Η αποκάλυψη της ετερότητας αποτέλεσε τον πυρήνα της αφήγησης και τον συνδετικό ιστό ανάμεσα στα εκθέματα.

---

[6] Βαλκανά, 2012, σ. 72-85.

[7] Συνολικά σε διάστημα δύο ετών υποβλήθηκαν στο μουσείο περίπου 1000 πορτφόλιο καλλιτεχνών γεννημένων από το 1979 ως το 1990. Τα κριτήρια για την τελική επιλογή των έργων διαμορφώθηκαν μέσα από τη μελέτη του ίδιου του υλικού. Βιτάλη, Δραγώνα, Πανδή, 2013, σ. 8.

[8] Ο.π.

Στο πλαίσιο της έκθεσης, εκτός από τα καθημερινά προγράμματα για τις σχολικές ομάδες σχεδιάστηκαν και προγράμματα πιο εργαστηριακά, επικεντρωμένα σε ένα μόνο έργο, με ανάλογο θεωρητικό περιεχόμενο και εικαστικές εφαρμογές.

Σε κάθε περίπτωση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα εφαρμόστηκαν παιδαγωγικές[9] και μουσειολογικές πρακτικές[10] οι οποίες αποσκοπούν στη γνωστική, συναισθηματική και κινητική συμμετοχή των παιδιών, στην καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων, στην ψυχαγωγία και αισθητική τους απόλαυση. Έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη του διαλόγου στον χώρο του μουσείου με αφετηρία τα πολυδιάστατα σύγχρονα έργα τέχνης, στην έκφραση πολλαπλών, προσωπικών ερμηνειών μέσω μιας σταδιακής[11] αποκαλυπτικής διαδικασίας, στις συνεχείς διασυνδέσεις με διαφορετικά επιστημονικά αντικείμενα και πλευρές της πραγματικότητας, στον σχεδιασμό ομαδοσυνεργατικών δράσεων προσαρμοσμένων στην ηλικία, στην πολιτισμική και γλωσσική σύνθεση και στις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής ομάδας.

5. ΟΛΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ

Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος τα επιλεγμένα εκθέματα προσεγγίστηκαν πολυδιάστατα: ως εικαστικά αντικείμενα με συγκεκριμένη τεχνοτροπία, τεχνική, αισθητικές ιδιότητες, οι οποίες προσδιορίστηκαν και αναλύθηκαν με τα μεθοδολογικά εργαλεία της επιστήμης της ιστορίας της τέχνης, ως αντικείμενα που φέρουν την οπτική των δημιουργών τους και την ερμηνευτική ματιά του μουσείου που τα επέλεξε και τα ενέταξε στην έκθεση, αλλά και ως αντικείμενα που μεταφέρουν εικόνες, καταδεικνύουν αξίες, μηνύματα, ιδεολογίες, τάσεις της σύγχρονης κοινωνίας που τα παρήγαγε.

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας, ολιστικής, προσέγγισης των εκθεμάτων, επιχειρήθηκαν συζεύξεις με μαθήματα όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Φυσική, η Ιστορία, η Γλώσσα, τα Εικαστικά, η Πληροφορική, προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και να εμβαθύνουν ή να αναρωτηθούν σχετικά με θέματα που τους αφορούν, να αναθεωρήσουν απόψεις, να αντιληφθούν την αμφίδρομη σχέση της τέχνης με την κοινωνία, την ιδιότυπη σχέση της σύγχρονης τέχνης με την επιστήμη και τον κριτικό λόγο ή τον παρεμβατικό ρόλο των σύγχρονων καλλιτεχνών. Το εύρος των υπό διαπραγμάτευση θεμάτων και ο τρόπος προσέγγισής τους ήταν ανάλογος με τη βαθμίδα και το επίπεδο της κάθε σχολικής ομάδας.

Έμφαση δόθηκε αφενός στα ζητήματα που αφορούν στο περιβάλλον και στην αειφόρο ανάπτυξη σε συνάρτηση όμως με εφαρμογές της τεχνολογίας και αφετέρου σε ζητήματα που συνδέονται με τον πολιτισμό και την ιστορία. Αξιοποιήθηκαν εκπαιδευτικά, έργα που αναφέρονται στο παρελθόν με στόχο τον επαναπροσδιορισμό εννοιών και συμβόλων. Ο Παρθενώνας, οι γλυπτές προτομές ιστορικών προσώπων, οι αρχαιολογικοί χώροι, έτσι όπως παρουσιάστηκαν στο μουσείο, μέσω της σύγχρονης τέχνης, έγιναν το όχημα όχι μόνο για τη συλλογή ιστορικών ή αρχαιολογικών πληροφοριών και την εμπέδωση ιστορικών γνώσεων, αλλά κυρίως για διαφορετικές αφηγήσεις και αναθεωρήσεις, έτσι όπως άλλωστε επιδιώκεται στο μάθημα της «Νέας Ιστορίας»[12] του αναμορφωμένου διαθεματικού πλαισίου προγραμμάτων σπουδών. Ακολουθούν χαρακτηριστικά έργα τα οποία εντάχθηκαν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΜΣΤ:

---

9 Σύμφωνα με τον Gardner και άλλους μελετητές, όπως ο Hein, η μάθηση ως διαδικασία κατανόησης του κόσμου συνδέεται άμεσα με την εμπειρία, με την ενεργή και εξατομικευμένη διερεύνηση γνώσεων και όχι με συμβατικές πρακτικές που αποσκοπούν στη μηχανική πρόσληψη συγκεκριμένων πληροφοριών και στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων. Διαφωτιστικό για τα νέα επιστημονικά δεδομένα σχετικά με τη γνώση και τη μάθηση, αλλά και την εφαρμογή τους στα μουσεία, είναι το άρθρο της Μούλιου, 2005, σ. 9-17.

10 Για τα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα που στηρίζονται στο νέο επιστημολογικό υπόβαθρο δες Νάκου, ο.π., σ. 3-4.

11 Μούλιου, ο.π., σ. 14.

12 Με τον όρο «Νέα Ιστορία» ο Γ. Δάλκος αναφέρεται στον ολιστικό τρόπο προσέγγισης του παρελθόντος, ο οποίος «περιορίζει τη μονομέρεια της συμβαντολογικής Ιστορίας». Δες Δάλκος, 2002, σ. 184 -189 και Δάλκος, 2000, σ. 86-98.



Εικ.1 City Index Lab+Energize, *AKTINA, ParaSol*, 2013

Το *AKTINA, ParaSol* της αρχιτεκτονικής ομάδας City Index Lab+Energize αποτελεί μια πειραματική εγκατάσταση – πρόταση για έναν «ενεργειακά αυτόνομο σταθμό φόρτισης»[13] ηλεκτρικών ποδηλάτων και άλλων συσκευών. Η εγκατάσταση στήθηκε στον κήπο του Ιδρύματος Ερευνών (απέναντι από το Ωδείο Αθηνών στο ισόγειο του οποίου φιλοξενείται το μουσείο), ενώ στο μουσείο παρουσιάστηκαν φωτογραφίες και υλικό τεκμηρίωσης του έργου, καθώς και ένα τρισδιάστατο αιωρούμενο διάγραμμα, το Parasol, το οποίο δημιουργήθηκε από τρισδιάστατους εκτυπωτές για να παρέχει πληροφορίες για την ετήσια παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας του σταθμού.

Τα εκπαιδευτικά του δημοτικού ξεκινούσαν με το συγκεκριμένο έργο που αποτελούσε ίσως το πιο ενδεικτικό παράδειγμα του διεπιστημονικού χαρακτήρα της σύγχρονης τέχνης, αλλά και των εναλλακτικών προτάσεων των καλλιτεχνών-επιστημόνων για τον δημόσιο χώρο. Με αφορμή το έργο συζητήθηκαν, ανάλογα με την τάξη, θέματα που έχουν ενταχθεί στα προγράμματα σπουδών του «Νέου Σχολείου»[14], κυρίως σχετικά με τα επιστημονικά πεδία των φυσικών επιστημών, του περιβάλλοντος, της τεχνολογίας, όπως για παράδειγμα ο ήλιος στη ζωή μας, οι μορφές, η εξοικονόμηση και η αποθήκευση της ενέργειας, η ρύπανση του περιβάλλοντος, οι συσκευές γύρω μας, η κατασκευή μηχανών, τα μέσα μεταφοράς και τα καύσιμα. Οι μαθητές γνώρισαν τους τρισδιάστατους εκτυπωτές και τις εφαρμογές τους σε επιστήμες όπως η αρχιτεκτονική ή η ιατρική και παράλληλα στην προσπάθειά τους να αποκωδικοποιήσουν τα στοιχεία της εγκατάστασης και να κατανοήσουν τη σημασία της μπήκαν σε μια διαδικασία παρατήρησης, ερμηνείας και κυρίως ενεργοποίησης της φαντασίας και έκφρασης, ξεφεύγοντας από το περιοριστικό και μη συμβατό με την έννοια της τέχνης δίπολο του σωστού-λάθους: το τρισδιάστατο parasol – καπέλο συνδέθηκε από τους μαθητές με πλήθος φανταστικών εικόνων, όπως κύματα, βουνά, παγόβουνα, αστικά κτήρια, τούνελ, γέφυρες, κ.α.



Εικ. 2 Μαριάννα Χριστοφίδου, *Stereoscopes#2*, 2011

Οι δύο παράλληλες βιντεοπροβολές της καλλιτεχνίδας με πλάνα από ένα χιονισμένο τοπίο στη Γερμανία, τα οποία χωροχρονικά διέφεραν ελάχιστα μεταξύ τους, έδωσαν το έναυσμα για να γνωρίσουν οι μαθητές το βίντεο και τη φωτογραφία ως βασικά εκφραστικά μέσα των σύγχρονων καλλιτεχνών, αλλά και για να αντιληφθούν ζητήματα σχετικά με το

---

[13] City Index Lab+Energize, *AKTINA, ParaSol*, στο Βιτάλη, Δραγώνα, Πανδή, 2013, σ. 90 - 1.

[14] Στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» μπορεί κανείς να βρει ψηφιακά διδακτικά πακέτα για όλα τα μαθήματα, καθώς και συμπληρωματικό υλικό για διάφορα επιστημονικά πεδία όπως Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Κοινωνικές επιστήμες και Ιστορία, Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες, Τέχνες - Πολιτισμός κα. Δες http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php.

φως, τις ποιότητες και τις επιδράσεις του στα πράγματα, με τις κλιματολογικές αλλαγές, με τη ζωή στην πόλη και στη φύση, με την έννοια του χρόνου. Η έλλειψη ήχου στο έργο και οι ανεπαίσθητες αλλαγές στα πλάνα τροφοδότησαν συγκρίσεις με τον σύγχρονο καταιγισμό εικόνων και ήχων, με τα γεμάτα δράση βιντεοπαιχνίδια ή με τα κινηματογραφικά έργα για παιδιά και τους ταχύτατους ρυθμούς της καθημερινής ζωής. Μέσα στη σκοτεινή αίθουσα, οι μαθητές χρειάστηκε να συγκεντρωθούν, να σιωπήσουν και να αφιερώσουν χρόνο, προκειμένου να παρατηρήσουν τις μικρές αλλαγές στο τοπίο και να συνειδητοποιήσουν την αξία και την ομορφιά που μπορεί να έχουν πράγματα γύρω μας για τα οποία αδιαφορούμε.



Εικ.3 Μαρίνα Βαρελά, Μαρίνος Κουτσομιχάλης, Αφροδίτη Ψαρά, *Oiko-nomic Treads*, 2013

Η εγκατάσταση *Oiko-nomic Treads* αναδεικνύει με τον καλύτερο τρόπο πώς ένα περίπλοκο και αρκετά δυσνόητο έργο σύγχρονης τέχνης, το οποίο με τη βοήθεια αλγοριθμικών υπολογισμών σχολιάζει ζητήματα της εργασίας και της παραγωγής, μπορεί να γίνει θελκτικό και για τα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως μπορεί να αποτελέσει πεδίο διαθεματικών συζητήσεων. Παρότι οι μικροί μαθητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι τρεις καλλιτέχνες οπτικοποίησαν ηλεκτρονικές καταγραφές του ΟΑΕΔ για την ανεργία για να παράγουν υφαντά σε πραγματικό χρόνο μέσω μιας «πειραγμένης» πλεκτομηχανής, μπόρεσαν όμως να αναγνωρίσουν τα παραδοσιακά υφαντά, τα νήματα, τον υπολογιστή και να αντιληφθούν τον ρόλο του χάκερ. Άλλωστε, σε όλες τις τάξεις του δημοτικού[15], στο πλαίσιο κυρίως της μελέτης περιβάλλοντος, αλλά και της γλώσσας, της γυμναστικής ή της ευέλικτης ζώνης, οι μαθητές μελετούν πτυχές της παράδοσης και της λαογραφίας, όπως τα παραδοσιακά επαγγέλματα/η οικοτεχνία, τα παραδοσιακά αντικείμενα, οι παραδοσιακοί χοροί. κ.α. Το έργο προσφέρθηκε αφενός για συγκριτικές θεωρήσεις ανάμεσα στο παλιό και στο νέο και αφετέρου για την ανάδειξη της στενής σχέσης της τέχνης με την τεχνολογία και των απεριόριστων δυνατοτήτων της πληροφορικής και του διαδικτύου.



Εικ.4 Βασίλης Μπαλάσκας, *Parthenon Rising*, 2010

[15] Ενδεικτικά αναφέρω στη Μελέτη Περιβάλλοντος της Β’ Δημοτικού την ενότητα 15 «Πολιτισμός» με θέματα που αφορούν στον παλιό τρόπο ζωής, στα παλιά αντικείμενα, στη μουσική κ.α σε σύγκριση με το σήμερα. Δες Δημοπούλου, Ζόμπολας, Μπαμπίλα. Ανάλογες θεματικές υπάρχουν και στο βιβλίο της Δ’ Δημοτικού στην ενότητα 2 «Ο πολιτισμός των Ελλήνων και των άλλων λαών» και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο 2 « Η παράδοσή μας: Όσα “έφτασαν” σε μας από παλιά», καθώς και στην ενότητα 4 «Επαγγέλματα και προϊόντα στον τόπο μας» και ειδικότερα το κεφάλαιο 3 «Βιομηχανία και επαγγέλματα». Δες Κόκκοτας, Αλεξόπουλος, Μαλαμίτσα.

Στο βίντεο του Μπαλάσκα ο Παρθενώνας κινηματογραφείται στην πανσέληνο του Αυγούστου, τη μοναδική νύχτα του χρόνου όπου σημαντικοί αρχαιολογικοί χώροι παραμένουν ανοιχτοί. Πολυάριθμα φωτογραφικά φλας φωτίζουν το μνημείο δημιουργώντας μια γοητευτική, αλλά ασυνήθιστη εικόνα. Το έργο τροφοδότησε πολλαπλά ερωτήματα και οδήγησε σε προσωπικές, βιωματικές, αφηγήσεις των παιδιών σχετικές με την Ακρόπολη. Σε ένα πρώτο επίπεδο, ο Παρθενώνας ως ιστορικό αντικείμενο –φορέας ετερόκλητων πληροφοριών- προσεγγίστηκε ιστορικά, θρησκευτικά, καλλιτεχνικά, με βάση τις γνώσεις που οι μαθητές άντλησαν στο μάθημα της αρχαίας ιστορίας[16]: σε ποια εποχή ανήκει το μνημείο; Γιατί κατασκευάστηκε; Ποιοι ήταν οι δημιουργοί του; Ποια η αρχιτεκτονική του; Πώς ήταν διακοσμημένο; Σε ποιους ήταν αφιερωμένο; Τι συμβόλιζε; Ωστόσο, το κέντρο βάρους έπεσε σε ευρύτερα πολιτισμικά θέματα[17], όπως ο ιδεολογικός ρόλος των αρχαίων καταλοίπων στην κατασκευή εθνικών αφηγήσεων για το παρελθόν, η τέχνη ως έκφραση μηνυμάτων, ιδεών και αξιών, ζητήματα εμπορευματοποίησης του παρελθόντος και άλογης τουριστικής εκμετάλλευσης. Με αφετηρία την κριτική, εναλλακτική ματιά του καλλιτέχνη συζητήθηκε η ανάγκη για μια πιο ουσιαστική πρόσληψη του παρελθόντος, ιδιαίτερα σε μια εποχή κρίσης όπως η σημερινή.



Εικ. 5 Χρύσα Βαλσαμάκη, *7 πορτραίτα και 616 λέξεις*, 2012

Σε μια «άλλη» αθέατη πλευρά της ιστορίας, τη μη καταγεγραμμένη στα επίσημα βιβλία, αναφέρεται το έργο της Βαλσαμάκη. Η εγκατάσταση αποτελείται από ένα βίντεο με αποσπάσματα εξεγέρσεων σε φυλακές, από ένα γλυπτό με κερωμένα υφάσματα –ποιητική αναφορά στο βιβλίο του Γ. Πετρόπουλου *Γδάρτες Ονείρων*- και από επτά πορτρέτα πρώην φυλακισμένων που αγωνίστηκαν για τη βελτίωση των συνθηκών κράτησης, σε καρμπόν. Αν και το θέμα του έργου φαίνεται ιδιαίτερα σκληρό, ωστόσο χάρη στην ιδιότυπη καλλιτεχνική πρακτική με τα καρμπόν η εγκατάσταση εξέπληξε ιδιαίτερα και γοήτευσε τα παιδιά. Οι μικροί επισκέπτες χρειάστηκε να κινηθούν γύρω από τα πορτρέτα, προκειμένου να τους αποκαλυφθούν τα σκοτεινά πρόσωπα. Η απόπειρα της Βαλσαμάκη να καταστήσει «ορατό εκείνο που είναι αόρατο»[18] άγγιξε τους μαθητές οι οποίοι ανέπτυξαν τις δικές τους εκδοχές: πρόσωπα σκοτεινά γιατί φέρουν ένα σκοτεινό παρελθόν, πρόσωπα που κρύβονται ή που έχουν αποδράσει, πρόσωπα που δεν πρέπει να δούμε ή πρόσωπα που δεν γνωρίζουμε, πρόσωπα με μαυρισμένη ψυχή, πρόσωπα και ιστορίες σαν τόσες άλλες που ποτέ δεν μαθαίνουμε γιατί κανείς μας δεν ενδιαφέρετε να μάθει.

6. ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΙΣ: ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ

Τα εικαστικά εργαστήρια αποτέλεσαν βασικό κομμάτι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων γιατί μέσω αυτών πραγματώνεται σε μεγάλο βαθμό ο στόχος της «αποτελεσματικής μάθησης», εννοώντας με αυτό μια διαδικασία, άμεσα συνυφασμένη με την

[16] Υπάρχει στην Ιστορία της Δ’ Δημοτικού, στην ενότητα «Κλασικά χρόνια», σχετικό κεφάλαιο «Ο χρυσός αιώνας στην τέχνη», Δες Κατσουλάκος, Κατσάρου, Λένα.

[17] Οι μη στερεοτυπικές προσεγγίσεις του παρελθόντος που αναδεικνύονται σε ένα μουσείο σύγχρονης τέχνης διαφοροποιούνται από τη συχνά παραδοσιακή και συντηρητική οπτική των ιστορικών και αρχαιολογικών μουσείων και τον εθνοποιητικό τους ρόλο. Για τον ιδεολογικό ρόλο του ελληνικού αρχαιολογικού μουσείου στην κατασκευή εθνικών και πολιτισμικών αφηγήσεων δες Μούλιου, 1999, σ. 53-59.

[18] Χρύσα Βαλσαμάκη, στο Βιτάλη, Δραγώνα, Πανδή, 2013, σ.26.

εμπειρία, η οποία «οδηγεί στην επιθυμία για περαιτέρω μάθηση»[19]. Για την έκθεση *Εκ νέου* σχεδιάστηκαν για το δημοτικό σχολείο οι παρακάτω δημιουργικές δράσεις:



Εικ.6 Ράνια Μπέλλου, *Ghost of My Shadow II,* 2012

Η εικαστική δραστηριότητα «Αναλύω και συνθέτω» που πλαισίωνε τα εκπαιδευτικά προγράμματα για το δημοτικό σχολείο βασίστηκε στο έργο της Ράνιας Μπέλλου. Η καλλιτέχνις σχεδίασε σε επάλληλα στρώματα διαφανούς χαρτιού γυναικείες φιγούρες[20] με παραδοσιακές φορεσιές από διάφορες χώρες για να διαπραγματευτεί την ευθραυστότητα και την υποκειμενικότητα της μνήμης, καθώς και τις πολιτισμικές ή άλλες διασταυρώσεις.

Στο τέλος της κάθε περιήγησης οι μαθητές χωρίζονταν σε ομάδες 3 ή 4 ατόμων και το κάθε μέλος της ομάδας έπαιρνε από ένα διαφανές χαρτί για να ζωγραφίσει σε αυτό μια πτυχή (πραγματική ή φανταστική) από ένα έργο της έκθεσης το οποίο προηγουμένως είχε επιλέξει συνολικά η ομάδα. Στόχος του ομαδοσυνεργατικού εργαστηρίου ήταν η κάθε ομάδα με μεθοδολογικά εργαλεία την ανάλυση και τη σύνθεση να δημιουργήσει ένα παλήμψιστο από τρία ή τέσσερα σχέδια, προτείνοντας τη δική της εκδοχή ή το δικό της σενάριο εμπνευσμένο από τα εκθέματα της έκθεσης. Κατά τη διαδικασία οι μαθητές της κάθε ομάδας επιχειρηματολογούσαν μεταξύ τους για την επιλογή του θέματος, έθεταν ερωτήματα, κατέθεταν ο καθένας χωριστά προσωπικές μνήμες, εμπειρίες, συναισθήματα και τελικά συναποφάσιζαν σχετικά με καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης του εικαστικού έργου (χρώμα, σύνθεση, σχέδιο) στο πλαίσιο έκφρασης μιας συλλογικότητας, η οποία άλλωστε καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τη σύγχρονη καλλιτεχνική δημιουργία.



Εικ. 7 Μαρία Τσάγκαρη, *Ένας ακόμη κήπος, ένας ακόμη κύκλος,* 2013

Το έργο της Μαρίας Τσάγκαρη αξιοποιήθηκε τόσο κατά τη διάρκεια των προγραμματισμένων σχολικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και σε ειδικά εικαστικά εργαστήρια με τίτλο «Εφήμερος κήπος λουλουδιών με φρούτα». Το έργο είναι μια κυκλική

[19] Μούλιου, 2005, σ. 9-17.

[20] Οι «ασαφείς νοητικές εικόνες» της Μπέλλου, οι οποίες έχουν ως αφετηρία, όπως αποκαλύπτει η ίδια η καλλιτέχνις, «το μοντέλο της υποκειμενικής μνήμης του Προυστ», επιστρέφουν σε προσωπικές μνήμες και την ίδια στιγμή δημιουργούν «νέους συσχετισμούς ανάμεσα σε όσα συνέβησαν στο παρελθόν, έτσι ώστε να γεννηθούν απροσδόκητες ιστορίες». Ράνια Μπέλλου στο Βιτάλη, Δραγώνα, Πανδή, 2013, σ. 59.

επιδαπέδια εγκατάσταση η οποία δημιουργήθηκε από την καλλιτέχνιδα in situ μετά από μια μακρά και επίπονη διαδικασία πειραματισμού γύρω από τα υλικά και τις ιδιότητές τους.

Ο παράδοξος μονόχρωμος κήπος της Τσάγκαρη μέσα από την εγγενή αντίφαση που εμπεριέχει, λουλούδια από στάχτη, θέτει ερωτήματα σχετικά με το εφήμερο, το φθαρτό, το νοητό και το αισθητό, το αντίγραφο και την πραγματικότητα, τη ζωή και το θάνατο. Το ίδιο το θέμα του κήπου, η ιδιότυπη χρήση των υλικών, το κυκλικό σχήμα, αλλά και η προσωρινότητα της εγκατάστασης έδωσαν την αφορμή για να συζητηθούν με τους μαθητές ποικίλα θέματα που εμπεριέχονται κυρίως στο διαθεματικό μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Φυσικής και τα οποία σχετίζονται με τις αισθήσεις[21], με τις ιδιότητες των υλικών, με χημικές αντιδράσεις όπως η καύση, με τη ροή, με τον ρυθμό που ενυπάρχει στη φύση και με τον κύκλο της ζωής.

Στα εικαστικά εργαστήρια που οργανώθηκαν σε συνεργασία με την ίδια την καλλιτέχνιδα τα παιδιά κατασκεύασαν τον δικό τους πολύχρωμο κήπο λουλουδιών από φρούτα, ο οποίος καταστράφηκε μετά το τέλος του εργαστηρίου. Μέσω της δράσης τα παιδιά καλλιέργησαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και αντιλήφθηκαν τις απεριόριστες δυνατότητες ακόμη και καθημερινών υλικών, τον διαφορετικό ρόλο του καλλιτέχνη σήμερα, αλλά και την έννοια του εφήμερου στην τέχνη. Η έμφαση στη δημιουργική διαδικασία, στον πειραματισμό, στη σύλληψη της ιδέας και της υλοποίησής της και όχι στη μονιμότητα του έργου τέχνης ή στη διεκδίκηση του ωραίου αποτελούν αιτήματα των σύγχρονων καλλιτεχνών τα οποία γνώρισαν οι μαθητές στο πλαίσιο του εργαστηρίου.



Εικ. 8 Ευθύμης Θέου και Θανάσης Δεληγιάννης, *Το γεύμα*, 2010-2013

Το Γεύμα αποτελεί μια απόπειρα διεπιστημονικής προσέγγισης της αρχαιολογίας και της τέχνης. Οι δύο καλλιτέχνες προτείνουν μέσω μιας περφόρμανς με θέμα την τροφή, η οποία παρουσιάστηκε στον ανασκαφικό χώρο της νεολιθικής Μαγούλας, αλλά και μέσω της εγκατάστασης που εκτέθηκε στο ΕΜΣΤ, με βίντεο της περφόρμανς και υλικό τεκμηρίωσης από την ανασκαφή, «ένα ενσώματο, προσωπικό τρόπο ανάγνωσης του αρχαιολογικού υλικού σε αντίθεση με τις εθνικιστικές αναγνώσεις που προβάλλονται σήμερα»[22].

Τα εκπαιδευτικά εργαστήρια[23] με θέμα «Το γεύμα: μια περφόρμανς θεάτρου-αρχαιολογίας στο ΕΜΣΤ» που σχεδιάστηκαν με αφετηρία το έργο αξιοποίησαν τον εύγλωττο διεπιστημονικό του χαρακτήρα για να εμπλέξουν τα παιδιά σε πολυποίκιλες δραστηριότητες

---

[21] Ζητήθηκε από τα παιδιά να μεταφερθούν νοερά σε έναν ολάνθιστο κήπο και να ενεργοποιήσουν τις πέντε αισθήσεις τους. Στη συνέχεια παρουσίασαν τις νοερές αισθητηριακές εμπειρίες και τα αισθήματα που τους δημιουργήθηκαν στον φανταστικό κήπο και τις αντιπαρέβαλαν με ό,τι ένιωθαν μπροστά στον κήπο της Τσάγκαρη. Ανάλογες δραστηριότητες υπάρχουν στα σχολικά βιβλία της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα στη *Μελέτη Περιβάλλοντος*, Α Δημοτικού, ενότητα 2 «Γνωρίζω τον κόσμο με τις αισθήσεις». Δες, Πλακίτση, Κοντογιάννη, Σπυράτου.

[22] Ευθύμης Θέου και Θανάσης Δεληγιάννης, *Το γεύμα*, στο Βιτάλη, Δραγώνα, Πανδή, 2013, σ. 44 – 5.

[23] Εκτός από τα εργαστήρια για το δημοτικό, σχεδιάστηκε και εργαστήριο για νυχτερινό γυμνάσιο με συμμετοχή ενηλίκων μαθητών, οι οποίοι πραγματοποίησαν έρευνα σχετικά με την τροφή σε ένα κρητικό και ένα αλβανικό εστιατόριο της περιοχής τους, καθώς και επιτόπια έρευνα σε βυζαντινό εκκλησάκι της γειτονιάς, χτισμένο σε αρχαία ερείπια, και μίλησαν με κατοίκους για την ιστορία του. Στο μουσείο κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρουσίασαν μια περφόρμανς για την τροφή με βάση τις συνεντεύξεις που πήραν και την έρευνα που έκαναν.

με στόχο την ενεργητική προσέγγιση του παρελθόντος μέσα σε έναν χώρο του παρόντος[24]. Τα εργαστήρια του δημοτικού διαρθρώθηκαν σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τον αρχαιολογικό χώρο που γειτνιάζει με το Ωδείο Αθηνών, το Λύκειο του Αριστοτέλη, έμαθαν για την ανασκαφή, για τη χρήση του χώρου στην αρχαιότητα και τη θέση του στην αθηναϊκή τοπογραφία, για τα ευρήματα και στη συνέχεια συμμετείχαν σε επιτόπιες δράσεις ενσαρκώνοντας διαφορετικούς ρόλους: τον ρόλο του αρχαιολόγου, αφού ανέσκαψαν, σε ένα παιχνίδι θησαυρού, κρυμμένα αντικείμενα, και του αθλητή αναπαριστώντας σε ομάδες αρχαία αθλήματα και εκφέροντας λεκτικά αντίστοιχες έννοιες που σχετίζονται με τα αθλήματα αυτά. Στο δεύτερο μέρος του προγράμματος επισκέφτηκαν το μουσείο, γνώρισαν το έργο των δύο καλλιτεχνών και μίλησαν μαζί τους για την ανασκαφή στη Μαγούλα, καθώς και για την περφόρμανς με θέμα το διαχρονικό θέμα του φαγητού. Στη συνέχεια αξιοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες ζωγράφισαν και έπλασαν με πλαστελίνη τα αντικείμενα που είχαν βρει στον αρχαιολογικό χώρο, καθώς και ομοιώματα ειδωλίων, διαμόρφωσαν την κάτοψη του Λυκείου έτσι όπως τη φαντάζονταν μεταφέροντας όμως και στοιχεία από τα δικά τους σπίτια, εξέθεσαν τα έργα τους σε μια αυτοσχέδια πινακοθήκη και τέλος παρουσίασαν τη δική τους περφόρμανς στο μουσείο εκτελώντας χορευτικές φιγούρες, εμπνευσμένες από αρχαίες παραστάσεις αθλητών σε αγγεία, οι οποίες προβάλλονταν στον τοίχο με συνοδεία μουσικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βαλκανά, Κ. Χρ. (2012) Σύγχρονη τέχνη: εργαλείο διαπολιτισμικής αγωγής, στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμέλεια) *Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα.* Πρακτικά 15ο Διεθνές Συνέδριο (Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών), σ. 72-85 (http://kedek.inpatra.gr/patra2012_vol1.pdf.).

Αλαχιώτης, Σ., Ματσαγγούρας, Η., Κωνσταντίνου, Χ., κα (Νοέμβριος 2002) *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στη διαθεματικότητα,* 7 (Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Βιτάλη, Δ., Δραγώνα, Δ., Πανδή, Τ. (επιμέλεια) (2013) *Εκ νέου. Μια νέα γενιά Ελλήνων καλλιτεχνών*. Κατάλογος έκθεσης (Αθήνα, Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης).

Γαλανίδου, Ν., Dommasnes, L. H. (επιμέλεια) (2012) *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική προσέγγιση* (Αθήνα, Καλειδοσκόπιο).

Δάλκος, Γ. (Νοέμβριος 2002) Το μάθημα της Ιστορίας και η διαθεματική προσέγγισή του στο Μουσείο, στο Αλαχιώτης, Σ., Ματσαγγούρας, Η., Κωνσταντίνου, Χ. κα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στη διαθεματικότητα,* 7 (Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), σ. 184 -189.

Δάλκος, Γ. (2000) *Σχολείο και Μουσείο* (Αθήνα, Καστανιώτης).

Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Γ., Μπαμπίλα, Ε., κα *Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού,* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων).

Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2010) *Μουσείο – Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση* (Αθήνα, Πατάκης).

Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι., Λένα, Μ. *Ιστορία Δ' Δημοτικού. Στα Αρχαία Χρόνια* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων).

[24] Η ιδιοτυπία του προγράμματος, σε σχέση με πολλά άλλα που οργανώνονται από φορείς του Υπουργείου Πολιτισμού, εφορείες και αρχαιολογικά μουσεία, με στόχο την εξοικείωση με το παρελθόν (δες χαρακτηριστικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Παίζουμε ανασκαφή* που οργανώθηκε για την Α' δημοτικού από το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης, Φουρλίγκα, Γαβριηλίδου, Βεροπουλίδου, 2003), είναι η άμεση αναφορά στο παρόν μέσω της σύγχρονης τέχνης, η οποία οικειοποιείται στοιχεία της εθνογραφικής, αρχαιολογικής και ανθρωπολογικής έρευνας, αλλά και πρακτικές του θεάτρου και της περφόρμανς για να φέρει το χθες μέσα στο σήμερα. Για τον διαφορετικό διεπιστημονικό τρόπο προσέγγισης του παρελθόντος δες και Γαλανίδου, Dommasnes 2012.

Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμέλεια) (2002) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (Αθήνα, Μεταίχμιο), σ.14.

Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Αι. *Μελέτη Περιβάλλοντος Δ' Δημοτικού*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Αθήνα Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων).

Μούλιου, Μ. (2005) Μουσεία: Πεδία για την κατανόηση του κόσμου, στο *Τετράδια μουσειολογίας*, 2 (Αθήνα, Καλειδοσκόπιο), σ. 9-17.

Μούλιου, Μ. (1999) Από την ιστορία της αρχαιολογικής επιστήμης στην ανάγνωση μουσειακών εκθέσεων του παρελθόντος, στο *Αρχαιολογία και τέχνες*, 73, σ. 53-59 (http://www.archaiologia.gr).

Νάκου, Ειρ. (13-14 Μαΐου 2006) Μουσεία και σχολεία: Εμπειρίες και προοπτικές, στο *Η τέχνη και ο πολιτισμός ως πεδίο ευέλικτων διαθεματικών προσεγγίσεων. Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Πρακτικά (Κρήτη, Πανεπιστήμιο Κρήτης), σ. 4-5.

Παναγάκος, Ι. (Νοέμβριος 2002) Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η προοπτική της στο Δημοτικό Σχολείο, στο Αλαχιώτης, Σ., Ματσαγγούρας, Η., Κωνσταντίνου, Χ., κα *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στη διαθεματικότητα* (Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), σ. 76-77.

Πλακίτση, Αι., Κοντογιάννη, Α., Σπυράτου, Ειρ., κα *Μελέτη Περιβάλλοντος Α' Δημοτικού*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων).

Φουρλίγκα, Ε., Γαβριηλίδου, Ι., Βεροπουλίδου, Ρ. (2003) *Παίζουμε Ανασκαφή*, βιβλίο για τον εκπαιδευτικό (Θεσσαλονίκη, Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού).

ΔΙΑΔΥΚΤΙΑΚΗ ΠΗΓΗ

http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php.

Περί φιλολογικής γνώσεως: Όψεις της ερμηνευτικής εργασίας στο πλαίσιο των μαθημάτων νεοελληνικής λογοτεχνίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών

Χ. Μ. ΝΙΦΤΑΝΙΔΟΥ

Μνήμη Δανιήλ Ι. Ιακώβ,
του Δασκάλου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασιζόμενο στην πεποίθηση ότι η διδασκαλία της νεοελληνικής γραμματείας στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης μπορεί να ωφεληθεί από μιαν οπτική η οποία να εδράζεται σε δεδομένα της επιστήμης της φιλολογίας, το μελέτημα αποπειράται να προσεγγίσει το κεντρικό ερώτημα του Συνεδρίου («Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές - συγκριτικές προσεγγίσεις»), παρουσιάζοντας αδρομερώς τον τύπο και το περιεχόμενο των συναφών με τη νεοελληνική λογοτεχνία μαθημάτων που διδάσκονται στο οικείο Τμήμα του Πανεπιστημίου Πατρών. Η προβληματική επικεντρώνεται, στο πλαίσιο αυτό, στην παρουσίαση της μεθόδου ανάλυσης νεοελληνικών λογοτεχνημάτων η οποία υιοθετείται στα ερμηνευτικού περιεχομένου μαθήματα του προγράμματος σπουδών, μέθοδος η οποία εξετάζεται τόσο ως προς τις επιμέρους της ορίζουσες όσο και ως προς το θεωρητικό της υπόβαθρο: πρόκειται, ακριβέστερα, για μιαν, ελεύθερα εμπνευσμένη από την παράδοση της ερμηνευτικής, φιλολογικής τάξης, πρόταση προσέγγισης, της οποίας και διαγράφονται οι, ειδικοί και γενικοί, όροι. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται, στα όρια αυτά, στο ζητούμενο της ιστορικής πλαισίωσης, της συνάρτησης, δηλαδή, της αναλυτικής επί του κειμένου εργασίας με δεδομένα της επιστήμης της ιστορίας, καθώς και –κατά δεύτερο λόγο– σε αυτό της διασταύρωσης της φιλολογικής γνώσης με τη στοχαστική σκέψη και γραφή.

RÉSUMÉ

Fondée sur la conviction que l'enseignement de la littérature néo-hellénique dans les Départements des Sciences de l'Éducation peut profiter considérablement d'une optique basée sur les données de la discipline des lettres, l'étude s'attache à aborder la question centrale du Colloque («Quel savoir a la plus grande valeur? Approches historiques - comparatives»), en présentant les grandes lignes du type et du contenu des cours de littérature néo-hellénique enseignés dans le Département d'Éducation Primaire de l'Université de Patras. La problématique se centre, à cet effet, sur la présentation de la méthode d'analyse d'œuvres littéraires adoptée dans le cadre des cours d'ordre interprétatif du cursus, méthode qui est considérée en ses composantes principales aussi qu'en son fondement théorique; il s'agit, plus précisément, d'une proposition d'analyse librement inspirée de la tradition de l'herméneutique, dont seront décrits les termes spécifiques. D'importance particulière s'avère, dans ces limites, la question de l'encadrement historique, à savoir de la liaison de l'interprétation littéraire avec des données de la science de l'histoire, ainsi que –dans un second temps– celle du croisement de la discipline des lettres avec l'écriture de réflexion.

Αναστοχασμός

1. ΦΙΛΟΣ. Η επιστροφή του πνεύματος στη δική του κατάσταση και στις δικές του ενέργειες, δηλαδή η στροφή της προσοχής στο περιεχόμενο της συνείδησης και στη νοητική δραστηριότητα, με αποτέλεσμα την αυτοσυνειδησία. (…)

Γεωργίου Δ. Μπαμπινιώτη (2008).
Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας.

«Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία;». Αξιολογικής, βλέπουμε, τάξης, το κεντρικό ερώτημα του έβδομου Επιστημονικού Συνεδρίου του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης υποβάλλει, θα λέγαμε, στον μελετητή μια διάθεση αναστοχασμού, στο μέτρο που τον ωθεί να διερωτηθεί, στον βαθμό που τον ενθαρρύνει να θέσει ερωτήματα πάνω στο περιεχόμενο και την ιεράρχηση των γνωστικών του επιλογών. Μείζον ζητούμενο των σπουδών μας, η στοχαστική αυτή αναδίπλωση του επιστημονικού λόγου μπορεί –φρονούμε– να υποτείνει, δημιουργικές, σε επίπεδο ανανέωσης της κριτικής σκέψης, όσο και γόνιμες, στην προοπτική της καλλιέργειας της πνευματικότητας, νοούμενης ως απώτερου ορίζοντα κάθε εγχειρήματος μάθησης, στάσεις αυτοανάλυσης.

Ερχόμενοι στο ειδικό ζητούμενο της εργασίας μας, θα σημειώσουμε ότι, όπως ενδεικνύει ο τίτλος της, θα αποπειραθεί να προσεγγίσει το σημαίνον τούτο ζητούμενο εστιαζόμενη, σε μια πρώτη φάση, στην παρουσίαση της μεθόδου ανάλυσης νεοελληνικών λογοτεχνημάτων η οποία υιοθετείται στο πλαίσιο των ερμηνευτικού περιεχομένου μαθημάτων νεοελληνικής λογοτεχνίας που διδάσκονται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου μας.[1] Το ενδιαφέρον μας θα επικεντρωθεί, ακριβέστερα, στη συλλογιστική που υποτείνει τον τρόπο της εργασίας μας, στο θεωρητικό υπόβαθρο και τις επιμέρους ορίζουσες αυτής, ενώ απώτερο στόχο της διερώτησής μας θα αποτελέσει, βάσει των δεδομένων αυτών, μια ενδεικτική απόπειρα διερεύνησης των όρων και των προοπτικών της φιλολογικής γνώσης, σπουδής που αποτελεί και το υπόβαθρο της πρότασής μας.

1. ΠΕΡΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗΣ ΓΝΩΣΕΩΣ

Αντλημένος από το γνωστό δοκίμιο του Γερμανού μελετητή Peter Szondi (Szondi, 1991), ο τίτλος του μελετήματός μας ενδεικνύει –λοιπόν– και τον πυρήνα, τη φιλοσοφία, ούτως ειπείν, της προβληματικής του, η οποία θα μπορούσε να συμπυκνωθεί στην εξής

[1] [Για τις παρατηρήσεις τους ευχαριστώ τους συναδέλφους Λάμπρο Βαρελά και Δημήτρη Φωτεινό]. Πρόκειται για τα μαθήματα των δύο μεγαλύτερων ετών του Προγράμματος «Νεοελληνική Λογοτεχνία ΙΙ» και «Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία», καθώς και για αυτά του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών «Συγκριτική Φιλολογία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και «Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας» (τα οποία παραδόθηκαν στο πλαίσιο των κατευθύνσεων «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας», «Αναλυτικά Προγράμματα και Διδακτική»). Το παρόν πλαίσιο δε μας επιτρέπει να αναφερθούμε διεξοδικά σε δύο θεματικές που συμπληρώνουν το ανωτέρω σύνολο, αποτελώντας αξονικές του ορίζουσες: τα μαθήματα δευτέρου και τετάρτου έτους «Νεοελληνική Λογοτεχνία Ι» και «Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας» (το πρώτο συνίσταται στην παρακολούθηση της ιστορίας της νεοελληνικής γραμματείας, ενώ το δεύτερο αποτελεί μιαν εισαγωγική εξέταση των κύριων όψεων του θεωρητικού περί λογοτεχνίας στοχασμού· βλ. ενδεικτικά: Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Οδηγός Σπουδών ακαδημαϊκού έτους 2014-2015*, Πάτρα, Σεπτέμβριος 2014: 113-116· http://www.elemedu.upatras.gr/index.php/οδηγός-σπουδών).

πρόταση: η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας και γραμματείας σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης μπορεί να ωφεληθεί σημαντικά από μιαν οπτική η οποία, χωρίς να παραγνωρίζει τη σημασία των μαθητοκεντρικού τύπου προσεγγίσεων, δείγματα των οποίων κοσμούν, καθώς γνωρίζουμε, τη βιβλιογραφία μας[2], να βασίζεται στα, εννοιολογικά και μεθοδολογικά, δεδομένα της επιστήμης της φιλολογίας.

Εντός του πολύπτυχου τούτου τομέα του επιστητού, οι ορίζουσες του οποίου έχουν αναλυθεί, γνωρίζουμε, σε βάθος από μελέτες αναφοράς[3], γίνονται –όπως είναι εύλογο– στο πλαίσιο της προσέγγισής μας, συγκεκριμένες τομές. Θεωρητικογενείς, στη βάση τους, οι τομές αυτές, αποκρυσταλλώνονται σε έναν τρόπο προσέγγισης των διδασκόμενων έργων, ο οποίος, όντας ελεύθερα εμπνευσμένος από δεδομένα της παλαιότερης παράδοσης της ερμηνευτικής, αυτής που εκπροσωπείται από κλασικούς συγγραφείς των δύο προηγούμενων αιώνων, όπως ο Friedrich Schleiermacher (1768-1834) και ο Wilhelm Dilthey (1833-1911), αποπειράται να συνδυάσει την ιστορικο-γραμματολογική πλαισίωση με την ενδοκειμενική ανάλυση.

Αρθρωμένο στο ζητούμενο της κατανόησης, της κατανόησης προσδιοριζόμενης ως της πληρέστερης δυνατής μέθεξης στο νόημα του γραμματειακού, σε συνάρτηση με αυτό του πολιτισμικού, του βιοτικού, και, εν τέλει, του πνευματικού, το μείζονος τούτο ιστορικής και θεωρητικής σημασίας συνεχές προσανατολίζεται –θυμίζουμε απλοποιώντας– προς τη μελέτη του έργου ως συνόλου, ένα ζητούμενο που αποτυπώνεται σε μια κεντρικής σημασίας έννοια, αυτήν του ερμηνευτικού κύκλου: η κατανόηση προσδιορίζεται, στο εγγενώς αναστοχαστικό αυτό πλαίσιο (Szondi, 1991: 82-84), ως μια κυκλική, ούτως ειπείν, κίνηση από το όλον στα μέρη, και από τα μέρη στο όλον, του κειμενικού, θεωρούμενου εντός του περιβάλλοντος αυτού, χώρου.[4]

Ολιστική και συνδυαστική, η θεώρηση αυτή του λογοτεχνικού ενδιαφέρεται, σε αντίθεση με τις αυστηρά κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις, για το υπό μελέτη έργο τόσο στις πλέον εσωτερικές του συνιστώσες –το λεξιλόγιο, τα γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα, τα υφολογικά στοιχεία, το θέμα βάσης– όσο και στη συνάρτησή του με ένα ευρύτερο πλέγμα αναφοράς: πολυσχιδές, το πλέγμα αυτό περιλαμβάνει, θυμόμαστε, το ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο το εκάστοτε κείμενο εντάσσεται, τη βιο-εργογραφία του συγγραφέα –η οποία προσεγγίζεται, θα άξιζε να υπογραμμισθεί, στην

---

[2] Αναφερόμαστε, εκτός των άλλων, στους τόμους *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (Αποστολίδου - Χοντολίδου, 1999), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (Αποστολίδου – Καπλάνη - Χοντολίδου, 2002), καθώς και *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Καλογήρου - Λαλαγιάννη, 2005), ερευνητικό πλέγμα που συναρτάται, όπως και σε παλαιότερη εργασία μας είχαμε την ευκαιρία να παρατηρήσουμε (Νιφτανίδου, 2008α), με ένα κομβικό ζητούμενο των σπουδών μας: τον προσδιορισμό των προϋποθέσεων βάσει των οποίων η διδασκαλία της λογοτεχνίας θα μπορούσε να απομακρυνθεί από τον εμπειρισμό, προκειμένου να προσανατολιστεί προς τον ορίζοντα της διατύπωσης ενός αμιγώς επιστημονικού, ιστορικά και θεωρητικά θεμελιωμένου, λόγου.

[3] Παραπέμπουμε ενδεικτικά στη σύνθεση του Δημήτρη Αγγελάτου, *Η* Άλφα Βήτα *του νεοελληνιστή* (Αγγελάτος, 2011), συστηματική χαρτογράφηση του συνόλου των, ιστορικών, θεωρητικών, μεθοδολογικών, και άλλων, αξονικών όψεων και ζητουμένων της επιστήμης μας.

[4] Από την πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με την ιστορία και την εννοιολογία της Σχολής, η οποία εξετάζεται αναλυτικά στο πλαίσιο του μαθήματος «Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας», θα απομονώναμε ενδεικτικά τις συνθέσεις των Peter Szondi (Szondi, 1989), Robert Holub (Holub, 2004) και Γεώργιου Ι. Σπανού (Σπανός, 1998: 13-119 – σ. 49-119, όσον αφορά, ειδικότερα, στη μεταφορά των θεωρητικών της αρχών στην πράξη της διδασκαλίας). Διαφωτιστικές ως προς την έννοια του ερμηνευτικού κύκλου είναι, εκτός των άλλων, οι αναφορές του Peter Szondi (*αυτόθι*: 9-10, 104-107, 111, 118-120), καθώς και οι πραγματεύσεις των Sylvie Mesure (Mesure, 1988: 22-25), όσον αφορά στον W. Dilthey, και Christian Berner (Berner, 1987: XV-XVI), όσον αφορά στον Fr. Schleiermacher.

πραξιολογική της διάσταση, στη σύνδεσή της, δηλαδή, με τον δημιουργό ως δρων πρόσωπο– , τη γραμματειακή, τέλος, παράδοση και το λογοτεχνικό είδος.[5]

Στα όρια, ειδικότερα, του ντιλταϊκού ερμηνευτικού παραδείγματος –απότοκου, γνωρίζουμε, της αντιθετικιστικής επιστημολογίας του τέλους του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα– ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στην καλλιέργεια μιας πολιτισμικής, στη βάση της, προβληματικής, η οποία, όπως και σε παλαιότερη προσέγγισή μας του θέματος είχαμε την ευκαιρία να παρατηρήσουμε, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί βιοκεντρική ή παροντοκεντρική: το λογοτεχνικό θα συλληφθεί, στο ρηξικέλευθο για την εποχή του, αυτό πλαίσιο, ως μια διά αισθητικών μέσων διερεύνηση της ουσίας της ανθρώπινης εμπειρίας, ως η διά καλλιτεχνικών μορφών απόδοση του καθολικού νοήματος της ζωής. Η δε ερμηνεία του θα προσδιοριστεί, πλάι σε αυτήν των λοιπών πολιτισμικών μορφωμάτων, τόσο ως προσοικείωση του έτερου, όσο και ως αναβίωση –με την έννοια της προβολής στο παρόν– του παρελθοντικού· προβολή η οποία, με τη σειρά της, λειτουργεί ως εφαλτήριο στοχασμού πάνω στη σύγχρονη πνευματική ζωή, συνιστώντας, παράλληλα, μέσον αναστοχασμού του, εν ιστορία και εν πολιτισμώ, δρώντος υποκειμένου.[6]

2. ΟΙ ΟΡΙΖΟΥΣΕΣ ΤΟΥ ΚΥΚΛΟΥ

Επανερχόμενοι στο πρώτο κύριο ζητούμενο του μελετήματός μας, την κριτική παρουσίαση της μεθόδου ανάλυσης έργων της νεοελληνικής και της ευρωπαϊκής, προσθέτουμε, λογοτεχνίας η οποία υιοθετείται στο πλαίσιο των ερμηνευτικού περιεχομένου μαθημάτων του προγράμματός μας, θα προσπαθήσουμε να επικεντρωθούμε στον τρόπο με τον οποίον το θεωρητικό αυτό παράδειγμα αξιοποιείται, περιγράφοντας τις εντός αυτού επιχειρούμενες τομές –στοχαστικές, ούτως ειπείν, προσαρμογές ενός σύνθετου, καθώς είδαμε, πλέγματος– τομές οι οποίες καθοδηγούν τη μελέτη μας, βοηθώντας μας να συνθέσουμε τον μικρό, εναρμονισμένο με τις ανάγκες της προσέγγισής μας, ερμηνευτικό μας κύκλο.

Η ιστορικο-πολιτισμική, πέραν της εννοιακής, έδραση της προβληματικής υπαγορεύει και το πρώτο βήμα της εργασίας μας, βήμα το οποίο, πλαισιώνεται από την εποπτική παρουσίαση του εκάστοτε υπό μελέτη έργου, και συνίσταται *στην ιστορική και τη γραμματολογική τοποθέτηση* αυτού. Η ιστορική τοποθέτηση μας παραπέμπει, εύκολα κατανοούμε, τόσο στον χώρο της γενικής ιστορίας –υπαρξιακής μας βάσης, και, για τον λόγο αυτό, απαράκαμπτου, φρονούμε, πλαισίου αναφοράς κάθε ερμηνευτικής μας πρωτοβουλίας– όσο και σε αυτόν ειδικότερων πεδίων: την ιστορία των πνευματικών και ιδεολογικών ρευμάτων, αυτήν των κοινωνικών κινημάτων, καθώς και αυτήν των θεσμών· ενώ η γραμματολογική αντίστοιχή της μας ανάγει, γνωρίζουμε, σε κάτι εξίσου σύνθετο, τον χώρο της ιστορίας της λογοτεχνίας, και αρτιώνεται από κάτι εξίσου κρίσιμο: τον *ειδολογικό προσδιορισμό*, τον προσδιορισμό, δηλαδή, του είδους στο οποίο ανήκει, την ανίχνευση των λογοτεχνικών ή γραμματειακών ειδών με τα οποία διαλέγεται το έργο που μελετούμε.

---

5 Πρόκειται για αξονικές ορίζουσες της, εμβληματικής για την εν λόγω παράδοση, σύνθεσης του Schleiermacher, *Ερμηνευτική* (συγγρ. 1805-1833 – Schleiermacher, 1987). Ιδιαίτερα κατατοπιστικά για την προβληματική μας στάθηκαν τα αναλυτικά προλεγόμενα του μεταφραστή (Berner, ό. π.: I-XVIII).

6 Προτάσεις που συμπυκνώνουν το περιεχόμενο των εξής τεσσάρων μελετών του W. Dilthey: «Present-day Culture and Philosophy» ([1]1898 – Dilthey, 1976), *Η γένεση της ερμηνευτικής* ([1]1900 – Dilthey, 2010), «Poetry and Lived Experience» ([1]1906 – Dilthey, 1985) και *L'Édification du monde historique dans les sciences de l'esprit* ([1]1910 – Dilthey, 1988). Ιδιαίτερα βοηθητικές για την προσέγγισή μας του, πλούσιου σε θεωρητικά μορφώματα τούτου παραδείγματος, στάθηκαν οι εξής μελέτες: Σπανός, *ό. π.*: 17-29, Mesure, *ό. π.*: 5-26, Υφαντής, 2010: 11, 14, 34 (κ.ά.). Για μια πρώτη, τέλος, θεώρηση μέρους των εν λόγω θεματικών, βλ. ενδεικτικά Νιφτανίδου, 2008β: 62-65.

Θα μπορούσαμε, άραγε, να μελετήσουμε με συνέπεια ένα έργο αναφοράς της γραμματείας μας – χωρία του οποίου περιλαμβάνονται στα ανθολόγια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Καγιαλής, Ντουνιά, Μέντη, 2012: 50-52)– την *Αυτοβιογραφία* της Επτανήσιας λόγιας Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου (1801-1832), η οποία δημοσιεύτηκε, όπως από τη γενική μας ενημέρωση γνωρίζουμε, στα 1881, μισόν αιώνα μετά από το έτος της ολοκλήρωσής της, και αποτελεί πολύτιμη μαρτυρία για την κοινωνική και την πνευματική ζωή της εποχής της, χωρίς να έχουμε υπόψη μας συγκεκριμένα δεδομένα σχετικά με τη γενική και την πολιτισμική ιστορία της Επτανήσου;



Νικόλαος Καντούνης, *Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκο*, π. 1832. Λάδι σε μουσαμά, Εθνική Πινακοθήκη - Μουσείο Αλέξανδρου Σούτζου.

Αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένα από αυτά, παρακολουθώντας εκ του σύνεγγυς τις πραγματεύσεις ειδικών ερευνητών: τη βενετική κυριαρχία (1207, 1386-1797), τη Βρετανική Προστασία (1815-1864), την επήρεια των ιδεών του Διαφωτισμού, του φιλελευθερισμού και του φεμινισμού, αυτήν της χριστιανικής ηθικής, ή ακόμη τη θέση της γυναίκας – ζητήματα θεωρούμενα τόσο αυτά καθεαυτά όσο και σε συνάρτηση με έναν κρίσιμο για την προβληματική μας χώρο, αυτόν της εκπαίδευσης. Κομβικά για την οπτική μας, στο ίδιο αυτό πλαίσιο, είναι, καθώς κατανοούμε, αξονικά γραμματολογικής, ειδικότερα, υφής ζητούμενα, όπως η διαγραφή του πορτρέτου της συγγραφέως ως προσώπου και δημιουργού, ο προσδιορισμός της θέσης της *Αυτοβιογραφίας* στο σύνολο της βιο-εργογραφίας της –σύνολο το οποίο περιλαμβάνει, θυμόμαστε, έναν μεγάλο αριθμό θεωρητικών και λογοτεχνικών πονημάτων, στην πλειοψηφία τους χαμένων ή ανέκδοτων. Στα όρια της ίδιας αυτής φάσης της εργασίας μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε επίσης η ένταξη του εν λόγω έργου στα συμφραζόμενα της, πλούσιας σε πνευματική παραγωγή, Επτανησιακής Σχολής, και, πέραν αυτών, στην ιστορία της, εγχώριας και μη, γυναικείας γραφής ή ο σχολιασμός των, λίαν ιδιότυπων, συνθηκών της δημοσίευσής του. Εξαιρετικού ενδιαφέροντος θα ήταν, τέλος, ο ακριβέστερος δυνατός προσδιορισμός της ειδολογικής του ταυτότητας.[7]

[7] Το περιεχόμενο, το ιστορικο-γραμματολογικό πλαίσιο, το θεωρητικό και ιδεολογικό υπόστρωμα του έργου ανασυγκροτούνται από τους Βαγγέλη Αθανασόπουλο και Γιώργο Κεχαγιόγλου (Αθανασόπουλος, 1997· Κεχαγιόγλου, 1999 – σ. 9, 20, 45-49 και 232, αντίστοιχα, όσον αφορά ειδικότερα στις συνθήκες της δημοσίευσής του και τον ειδολογικό του προσδιορισμό). Ως προς το ευρύτερο ιστορικο-κοινωνικό και πνευματικό του περιβάλλον, εξεταζόμενο τόσο αυτό καθεαυτό όσο και αναφορικά με τον χώρο της εκπαίδευσης, με ιδιαίτερο όφελος μελετήσαμε τη συναφή σύνθεση του Ευριπίδη Γαραντούδη (Γαραντούδης, 2008 –συνεπή ιστορική, πέραν της γραμματολογικής, επισκόπηση του ζητήματος), καθώς και αυτές των Γεώργιου Ν. Μοσχόπουλου και Γεώργιου Ν. Λεοντσίνη (Μοσχόπουλος, 2011, Λεοντσίνης, 2011 –πολύτιμες πηγές, γενικών –σχετιζόμενων με τη γενική ιστορία– , και ειδικών –σχετιζόμενων με την ιστορία της εκπαίδευσης– στοιχείων αναφορικά με την περίοδο της βενετοκρατίας και της Βρετανικής Προστασίας). Ως προς την ένταξη, εξάλλου, του βιβλίου στην ιστορία της, ελληνικής και ευρωπαϊκής, γυναικείας γραμματείας, αλλά και τη σύνδεσή



Κωνσταντίνος Παρθένης, *Προσωπογραφία Ζαχαρία Παπαντωνίου*, 1920-1930. Λάδι σε καμβά, Εθνική Πινακοθήκη - Μουσείο Αλέξανδρου Σούτζου.

Θα μπορούσαμε άραγε – σημειώνουμε συνεχίζοντας την ενδεικτική μας διερώτηση– να αναλύσουμε με ακρίβεια, αλλά και να απολαύσουμε με πληρότητα, μιαν ακόμη εμβληματική σύνθεση της γραμματειακής μας παράδοσης, *Τα ψηλά βουνά* του Ζαχαρία Παπαντωνίου (1877-1940), πόνημα, θυμόμαστε του 1918, το οποίο αξιοποιήθηκε ως σχολικό αναγνωστικό, σε μια πρώτη φάση, έως τα 1920, χωρίς να εντρυφήσουμε στα ειδικά ιστορικά δεδομένα, στους ιδιαίτερους ιστορικο-πολιτικούς, πολιτισμικούς ή θεωρητικούς όρους της συγγραφής του;

Θυμίζουμε ορισμένους από αυτούς, καθοδηγούμενοι από τις συνθέσεις ειδικών ερευνητών: την, όμορη της αναμορφωτικής προσπάθειας του 1913, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917, η οποία υλοποιήθηκε με μοχλό τις ενέργειες του Εκπαιδευτικού Ομίλου και είχε ως στόχο, εκτός των άλλων, την εισαγωγή της δημοτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση· μεταρρύθμιση που διεπόταν, γνωρίζουμε, από συγκεκριμένες ιδεολογικές και θεωρητικές αρχές: αυτές του αστικοδημοκρατικού φιλελευθερισμού και ορθολογισμού, αυτές του δημοτικισμού, αλλά και αυτές της Νέας Αγωγής –ρηξικέλευθου για την εποχή του παιδαγωγικού ρεύματος προσανατολισμένου στην, απαλλαγμένη από κάθε μορφής δογματισμό, παιδοκεντρική και βιωματική μάθηση. Μείζονος σημασίας για την εργασία μας, στην ίδια αυτή φάση της, είναι, εξάλλου, συγκεκριμένα ιστορικο-φιλολογικού χαρακτήρα στοιχεία· απομονώνουμε ενδεικτικά ορισμένα από αυτά: τη συνάρτηση του έργου με το ευρύτερο πλέγμα της φυσιογνωμίας και της δημιουργίας του συγγραφέα (διηγηματογραφία, χρονογράφημα, κριτικογραφία, παιδική λογοτεχνία), τον προσδιορισμό, στα όρια τούτα, του είδους του, ή ακόμη την ανάδειξη των τεχνοτροπικών του νημάτων στο πλαίσιο των συμφραζομένων της, κομβικής για την ιστορία της γραμματείας μας, γενιάς του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν, επίσης, ως συνέχεια της ίδιας προβληματικής, πέραν της ανάδειξης της αισθητικής του αξίας, η υπογράμμιση των κύριων θεματικών πόλων του κειμένου μας σε συνάρτηση με τα ζητούμενα του θεσμικού του πλαισίου, ή ακόμη η επισήμανση των ειδικών όρων της σχέσης του με τη γραμματική του Μανόλη Τριανταφυλλίδη.[8]

του με ένα μείζονος σημασίας ζήτημα, αυτό της γυναικείας εκπαίδευσης, βλ. την εμπεριστατωμένη σύνθεση της Σοφίας Ντενίση [Ντενίση, 2014: 15-56 (και κυρίως, σ. 37-42)].

8 Ως προς τους ιστορικο-πολιτικούς, τους ιδεολογικούς και θεωρητικούς όρους του ζητήματος βασιζόμαστε στις συνθέσεις αναφοράς των Σήφη Μπουζάκη και Άννας Φραγκουδάκη (Μπουζάκης, 2002: 56, 60, εκτός των άλλων, και 2003: 69-86, ως ανάλυση συνόλου· Φραγκουδάκη, 1978: 139-141, 160, 162, 173, 180, ενδεικτικά). Όσον αφορά, εξάλλου, στο γραμματολογικό πλαίσιο του έργου, με ιδιαίτερο όφελος μελετήσαμε τις συνθέσεις των Βαγγέλη Αθανασόπουλου και Κωνσταντίνου Δ. Μαλαφάντη (Αθανασόπουλος, 1998: 240-261, συνθετική θεώρηση του πορτρέτου του συγγραφέα, και Μαλαφάντης, 2001: 149-159, 164-195, σελίδες στις οποίες αναλύεται συστηματικά η υπόθεσή του –τόσο αυτή καθεαυτήν όσο και σε συνάρτηση με τα καταστατικά κείμενα της συγγραφής του– , εξετάζεται η υποδοχή του από την κριτική, εκτιμάται η λογοτεχνική του αξία, και γίνεται η ένταξή του στα συμφραζόμενα της παιδικής παραγωγής του δημιουργού). Ως προς τη σχέση, τέλος, του βιβλίου με τη γραμματική του Τριανταφυλλίδη, βλ. το μελέτημα του Χρίστου Τσολάκη (Τσολάκης, 1983: 263-265).

Προκειμένου να αποφευχθεί ο σκόπελος της σχολαστικότητας –τάσης ξένης, εύκολα κατανοούμε, προς τη λογική του θεωρητικού μας πλαισίου– στο πρώτο αυτό βήμα της δουλειάς μας, το ιστορικο-γραμματολογικό, επιλέγονται αποκλειστικά και μόνο στοιχεία που επικουρούν το ζητούμενο της ερμηνείας: η σύνδεση, λ.χ., μιας συγγραφέως αναφοράς των μεταπολεμικών μας, πλέον, γραμμάτων, αποσπάσματα έργων της οποίας περιλαμβάνονται, καθώς γνωρίζουμε, στα ανθολόγια της πρωτοβάθμιας, εκτός των άλλων, εκπαίδευσης (Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., 2013: 206-210), της Διδώς Σωτηρίου (1909-2004), με τα ιστορικο-πολιτικά συμφραζόμενα της Μικρασιατικής καταστροφής, καθώς και με αυτά της μεσοπολεμικής και της μεταπολεμικής περιόδου, θα αναφερόταν αποκλειστικά και μόνον ως στοιχείο που θα μπορούσε να φωτίσει όψεις της γραφής της, αναδεικνύοντας κομβικά χαρακτηριστικά αυτής, όπως η ιστορική της βάση, η βιωματική της έδραση, η πολιτική και η φεμινιστική προβληματική.[9]



Διδώ Σωτηρίου,
Νεοελληνική Εικονιστική Προσωπογραφία, Ινστιτούτο Ιστορικών Ερευνών / Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Επανερχόμενοι ακροθιγώς στο, λίαν σημαίνον για κάθε φιλολογική προσέγγιση, ζήτημα του ειδολογικού προσδιορισμού[10], θα σημειώσουμε ότι ένα από τα σημαντικά, συναφή με αυτό, δεδομένα που έχει συχνά προσελκύσει το ενδιαφέρον μας είναι –πέραν του φαινομένου της ειδολογικής ετερογένειας, που μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας γόνιμης συζήτησης πάνω στα καταστατικά χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού, στη συνάρτησή του με το ευρύτατο πλέγμα των τύπων του λόγου– η παραμυθική αφήγηση: αφηγηματική μορφή η οποία διατρέχει την παράδοση της λογοτεχνίας για παιδιά, το παραμύθι θεωρείται τόσο ως προς τους επιμέρους του τύπους (παραδοσιακό / μοντέρνο) και τα καταστατικά του χαρακτηριστικά, όσο και ως ειδολογική σκευή έργων αναφοράς της ευρωπαϊκής και της εγχώριας παραγωγής, ορισμένα από τα οποία κοσμούν τα ανθολόγια της εκπαίδευσής μας: *Ο μικρός πρίγκιπας* του Γάλλου συγγραφέα Antoine de Saint-Exupéry (1943), *Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας* (1987) ή «Η Βροχούλα, ο Μουντζούρης κι ένα χριστουγεννιάτικο όνειρο» (1991) του Χρήστου Μπουλώτη, κομψό δείγμα γραφής πάνω στη διαφορετικότητα και το περιθώριο, έχουν

[9] Χαρακτηριστικά τα οποία επισημαίνονται από τον Βαγγέλη Κάσσο και την Έρη Σταυροπούλου στο πλαίσιο της συστηματικής τους θεώρησης της βιο-εργογραφίας της δημιουργού (Κάσσος, 1988: 210-220 και Σταυροπούλου, 2011: 9-19).

[10] Αντικείμενο πολυάριθμων προσδιορισμών από την αρχαιότητα έως σήμερα, η έννοια του λογοτεχνικού είδους αποτελεί, όπως γνωρίζουμε, σημείο αναφοράς κάθε θεωρητικού περί γραμματείας στοχασμού. Για μιαν εμπεριστατωμένη μεταθεωρητικού τύπου εξέταση των συναφών με αυτήν προτάσεων, βλ. τη μελέτη του Δημήτρη Αγγελάτου, *Η "φωνή" της μνήμης. Δοκίμιο για τα λογοτεχνικά είδη* (Αγγελάτος, 1997 – σ. 25-126, εκτός των άλλων, όσον αφορά, ειδικότερα, στο ζήτημα της ειδολογικής ετερογένειας). Στον ίδιο ερευνητή οφείλουμε μιαν, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για την οπτική μας, πρόταση σχετικά με τη λειτουργία της κατηγορίας του είδους στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης: ανατιθέμενος σε μιαν ενεργητική κοινότητα αναγνωστών, αυτήν των μαθητών ή των φοιτητών, ο ειδολογικός προσδιορισμός, μαθαίνουμε διαβάζοντας το οικείο μελέτημα, δυνητικοποιείται, καθώς υπόκειται σε μια δυναμική διαδικασία αναθεώρησης και επαναπροσδιορισμού (Αγγελάτος, 2008).

αποτελέσει επανειλημμένα αντικείμενο προβληματισμού στο επίπεδο αυτό της εργασίας μας.[11]

Ο κειμενοκεντρικός, πέραν του ιστορικο-πολιτισμικού, προσανατολισμός της προβληματικής μας υποβάλλει, εξάλλου, το επόμενό της βήμα, την ενδο-κειμενική ανάλυση. Στη, στενά συναρτημένη με τα ζητούμενα του θεωρητικού μας πλαισίου, φάση αυτή της εργασίας μας, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται σε δεδομένα μορφής, μιας έννοιας με ιδιαίτερη, γνωρίζουμε, βαρύτητα και πλούσια ιστορία (Doležel, 1990: 53-77, 124-175): στοιχεία του λεξιλογίου, σχήματα λόγου, γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα, στοιχεία στιχουργίας, είναι ορισμένα από τα δεδομένα τα οποία προσελκύουν την προσοχή μας στη φάση αυτή –υπό τον όρο ότι παρουσιάζουν ειδικό ερμηνευτικό ενδιαφέρον. Στο ίδιο αυτό κεφάλαιο εξετάζονται επίσης ζητήματα δομής, όπως ο προσδιορισμός των, υποτεινουσών την αρτιότητα του έργου, νοηματικών ενοτήτων ή ο ορισμός και ο σχολιασμός των κύριων αφηγηματικών του οριζουσών, βάσει ειδικά επιλεγμένων, εννοιών αφηγηματολογίας.[12] Ο τύπος του αφηγητή στο μυθιστόρημα του Ευγένιου Τριβιζά *Η τελευταία μαύρη γάτα* (2001), οι εγκιβωτισμένες αφηγήσεις σε αυτό της Σωτηρίου *Μέσα στις φλόγες* (1978), ή η μετα-αφήγηση ως επιλογή σύνθεσης στους *Επισκέπτες* (1979), το δεύτερο νεανικό έργο της δημιουργού – ευρηματική, θυμόμαστε, προσέγγιση της *Αυτοβιογραφίας* της Μαρτινέγκου– θα μπορούσαν να αναφερθούν ως παραδείγματα δεδομένων που σχολιάζονται στο σκέλος αυτό της ανάλυσής μας.[13]



Εξώφυλλο
της έκδοσης του 1923.

Σημαντική έννοια της σλαϊερμαχεριανής, κυρίως, ερμηνευτικής είναι και αυτή του θέματος. Το θέμα προσδιορίζεται, θυμόμαστε, στα όρια της εν λόγω σύνθεσης ως η ιδέα βάσης γύρω από την οποίαν το υπό μελέτη έργο οργανώνεται, ιδέα η οποία συνιστά την εσωτερική του ενότητα και ανάγεται στο πρόσωπο του συγγραφέα. Κατηγορία που γνώρισε ποικίλες ενδιαφέρουσες επαναπροσεγγίσεις κατά τον προηγούμενο αιώνα –με κυριότερη αυτήν της, φαινομενολογικών καταβολών, θεματικής κριτικής– το θέμα μας ενδιαφέρει, στο πλαίσιο της εργασίας μας, σε μια συγκεκριμένη του εκδοχή: αυτήν του εννοιακού, όπως θα τον χαρακτηρίζαμε, πυρήνα του κειμένου, πυρήνα που αποτελεί ένα από τα νοηματικά, ένα από τα ταυτοτικά του κέντρα· κέντρο στο οποίο απολήγουμε, θα σημειώναμε

---

11 Σαιντ-Εξυπερύ (1940-1944), [38]2014 (έργο κεφάλαιο του οποίου περιλαμβάνεται, θυμόμαστε, στα ανθολόγια της πρωτοβάθμιας, εκτός των άλλων, εκπαίδευσης – Τσιλιμένη, κ.ά., 2013: 50)· Μπουλώτης, 1987 και 1991 ([4]2014 και [4]2010· Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., *ό. π.*: 250-252, ως προς το δεύτερό του κείμενο). Πλούσια στοιχεία αναφορικά με τον ορισμό, την ιστορία, την τυπολογία, τη μεθοδολογία ανάλυσης του, λαϊκού και του λόγιου, παραμυθιού παρουσιάζονται στη μελέτη του Κωνσταντίνου Δ. Μαλαφάντη, *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση* (Μαλαφάντης, 2006: 19-69 και 106-114). Ερμηνευτική, βασιζόμενη στο αναλυτικό μας πλέγμα και πλαισιωμένη από εκτενή θεωρητική εισαγωγή, μελέτη τριάντα τεσσάρων παραμυθιών αντλημένων από τα ανθολόγια του δημοτικού σχολείου προτάθηκε στην πτυχιακή εργασία των Ζωή Δημητράκη και Σταυρούλας Τσιλιγιάννη (Δημητράκη - Τσιλιγιάννη, 2013).

12 Από τις πολυάριθμες έγκυρες πραγματεύσεις του εν λόγω παραδείγματος, θα ξεχωρίζαμε, ως εμπεριστατωμένη ανάλυση συνόλου, αυτήν του Δημήτρη Αγγελάτου, «*Μορφές*» (Αγγελάτος, 2011: 55-56, 92-167), στα όρια της οποίας εξετάζονται αναλυτικά τα κεφάλαια "γλώσσα", "σχήματα λόγου", "ρυθμός και μετρική", "αφήγηση και σκηνικοί λόγοι".

13 Το φαινόμενο της μετα-αφήγησης στους *Επισκέπτες* ([24]2011) εξετάζεται από τη Μένη Κανατσούλη στη συναφή με το έργο μελέτη της (Κανατσούλη, 2008: 75-87, και κυρίως, σ. 77, 84), ενώ η μορφή του αφηγητή στην ανωτέρω σύνθεση του Τριβιζά ([4]2014) σχολιάζεται στην εργασία της Ευγενίας Σακελλαριάδη (Σακελλαριάδη, 2004: 540-542).

συμπληρώνοντας την πρότασή μας, βάσει μιας διεργασίας αφαίρεσης, που μας καθοδηγεί προς την ουσιακή, προς την ουσιαστική, ούτως ειπείν, βάση του έργου.[14]

Θέματα-έννοιες, όπως αυτά της «τύχης» και της «τέχνης», που συνθέτουν τον τίτλο του δέκατου κεφαλαίου του παιδικού μυθιστορήματος του Γρηγόριου Ξενόπουλου *Η Αδελφούλα μου* (1891, 1923), διατρέχοντας όψεις της υπόθεσής του, ή αυτά της «ταυτότητας» και της «ετερότητας», που, συνδυαζόμενα με το παράδειγμα της παθολογίας, υποτείνουν την προβληματική του *Μέσα στις φλόγες*· έννοιες-θέματα, όπως αυτά του «λευκού» και του «μαύρου», που αναδεικνύονται από την εκ του σύνεγγυς ανάλυση του δεύτερου αναφερθέντος παραμυθιού του Μπουλώτη («Η Βροχούλα, ο Μουντζούρης κι ένα χριστουγεννιάτικο όνειρο») –αντιθετικά, ενίοτε, διώνυμα που λειτουργούν ως οργανωτικά της σημασίας και οδηγητικά της ερμηνείας νήματα– θα μπορούσαν να παρατεθούν ως χαρακτηριστικά παραδείγματα της συλλογιστικής μας, στο σημείο αυτό.[15]

Ο αναγωγικός, πέραν του ιστορικού και του ενδο-κειμενικού, προσανατολισμός της εργασίας μας υπαγορεύει, υποτείνοντάς το, και το τελευταίο της βήμα, το οποίο επιγράφεται «ερμηνευτική κατακλείδα», και έρχεται να επιστεγάσει την αναλυτική μας προσπάθεια, κατά πρώτο λόγο, συμπυκνώνοντας τα πορίσματά της, και, κατά δεύτερο λόγο, εμβαθύνοντας σε συγκεκριμένες –επιδεκτικές ειδικότερου σχολιασμού– νοηματικές πτυχές του εκάστοτε υπό εξέταση έργου. Νοηματικές πτυχές που, στοιχιζόμενες με τις θεωρητικές μας προκείμενες, μπορούν να αποτελέσουν τόσο τη βάση της κριτικής κατανόησης, με την έννοια της ερμηνευτικής αφομοίωσης, του λογοτεχνήματος, όσο και το εφαλτήριο μιας προβληματικής ευρύτερης, κατά το δυνατόν, εμβέλειας.

Η ανάδειξη ποικίλων μορφών διαφορετικότητας (του αλλόφυλου, του αλλόγλωσσου, του ατόμου με ειδικές ανάγκες), η αξιοποίηση σταθερών της παιδικής σκέψης (του μαγικού, του πραγματισμού των ονομάτων, του ανθρωπομορφισμού φυτών, ζώων και ουρανίων σωμάτων), η οικολογική, τέλος, προβληματική –δεδομένα που αποτυπώνονται, θυμόμαστε, στην αλληγορία της *Παράξενης αγάπης του αλόγου και της λεύκας*, αρθρωνόμενα στα δύο κεντρικά της πρόσωπα– θα μπορούσαν να αναφερθούν ως παραδείγματα ζητημάτων που σχολιάζονται στο κρίσιμο τούτο στάδιο της εργασίας μας. Πρόκειται, καθώς καταλαβαίνουμε, για θεματικές που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση μιας συζήτησης θεωρητικού, βιοθεωρητικού, πολιτιστικού, ή και πολιτικού ακόμη, περιεχομένου.[16]

---

[14] Όσον αφορά στην έννοια του θέματος στη σλαϊερμαχεριανή ερμηνευτική, βλ. Schleiermacher, 1987, *ό. π.*: 54-55 και 148. Πολύτιμη, εξάλλου, πηγή για τη μελέτη μας του συνόλου των ανωτέρω συνιστωσών της κατηγορίας στη σύγχρονή της εκδοχή στάθηκε το ειδικό αφιέρωμα του περιοδικού *Poétique*, «Du thème en littérature» (*Poétique*, 1985), και ιδίως τα άρθρα των Georges Leroux και Philippe Hamon (Leroux, 1985, κυρίως, σ. 449-450· Hamon, 1985, ιδίως, σ. 495-496).

[15] Η υπόθεση, το γραμματολογικό και ιδεολογικό υπόβαθρο της *Αδελφούλας μου* [Ξενόπουλος (1967-1951), 1984] αναλύονται, θυμίζουμε, με ακρίβεια από τον Κωνσταντίνο Δ. Μαλαφάντη (Μαλαφάντης, 2001: 117-136), ενώ τα ζητήματα ταυτότητας και διαφορετικότητας που συζητώνται στο *Μέσα στις φλόγες* (Σωτηρίου, [42]2014) εξετάζονται με συνέπεια από τη Διαμάντη Αναγνωστοπούλου (Αναγνωστοπούλου, 2007: 354-359).

[16] Στην περί ετερότητας προβληματική του έργου αναφέρεται η Μένη Κανατσούλη στο άρθρο της «Διδάσκοντας πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία» (Κανατσούλη, 2005: 85). Στο πλαίσιο, σημειωτέον, της ανάλυσής μας του ίδιου αυτού θεματικού παραδείγματος, με ιδιαίτερο όφελος έχουν αξιοποιηθεί εννοιολογικά και μεθοδολογικά δεδομένα προερχόμενα από το πεδίο της πολιτισμικής εικονολογίας (κλάδου, θυμίζουμε, της συγκριτικής φιλολογίας που εξετάζει τους τρόπους εγγραφής στο λογοτέχνημα της εικόνας του άλλου), με τη βοήθεια της συναφούς μελέτης της Φραγκίσκης Αμπατζοπούλου [«Λογοτεχνία και πολιτισμική εικονολογία» (Αμπατζοπούλου, 1998: 239-265)]. Βάση, εξάλλου, για την ανίχνευση των ανωτέρω σταθερών της παιδικής σκέψης (του πραγματισμού των ονομάτων, των τύπων του μαγικού και αυτών του ανθρωπομορφισμού), ανίχνευση που αποτελεί σημαίνουσα όψη τόσο της συγκεκριμένης όσο και όμορών της ερμηνευτικών μας διερωτήσεων, αποτέλεσαν τα οικεία τμήματα της σύνθεσης του Jean Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant* (Piaget, 2005: 55-77, 113-137 και

*

Ειδική θεωρητική πλαισίωση, μια επιλογή η οποία αποτυπώνεται, είδαμε, στην ιστορικο-γραμματολογική τοποθέτηση και τον ειδολογικό προσδιορισμό, την ενδο-κειμενική, αρθρωμένη κατά μέρη, θεώρηση, την ερμηνευτική, τέλος, σύνθεση –όψεις μιας φιλολογικής υφής προβληματικής, ομόκεντροι, ούτως ειπείν, κύκλοι, ενός αναλυτικού, υποτείνοντος τη συστηματικότητα της διδακτικής μας προσέγγισης, συνόλου.

Με ιδιαίτερη έμφαση θα υπογραμμίζαμε, κλείνοντας τη διαγραφή του ιδίου και της συλλογιστικής του, κατά πρώτο λόγο, το ζητούμενο της συστηματικής σύνδεσης της προτεινόμενης προσέγγισης με τον χώρο της ιστορίας, και, κατά δεύτερο λόγο, αυτό του εύτακτου, όπως θα τον περιγράφαμε, χαρακτήρα της ανάλυσης: ενδελεχής, η τελευταία διέπεται, καθώς είδαμε, από μιαν εσωτερική συνοχή, επιλογή η οποία υποτείνεται από το θεωρητικό της πλαίσιο και της επιτρέπει να απολήξει στο πλέον κρίσιμο, ίσως, ζητούμενο της διερώτησής μας: την ερμηνευτική αναγωγή. Αναγωγή μέσω της οποίας η φιλολογική εργασία, εδραζόμενη στην ενδο-κειμενική ανάλυση και αξιοποιώντας, προσεκτικά επιλεγμένες, όψεις άλλων επιστημονικών τομέων (της φιλοσοφίας, των πολιτισμικών σπουδών, της αναπτυξιακής ψυχολογίας –μιας επιστήμης τα πορίσματα της οποίας μπορούν να εμπλουτίσουν τη μελέτη της παιδικής, ειδικότερα, λογοτεχνίας), θα μπορούσε να διασταυρωθεί γόνιμα με τον χώρο της σκέψης, τροφοδοτώντας, μέσω αυτού, την, προσανατολισμένη προς ζητήματα γενικότερου θεωρητικού ενδιαφέροντος, και εστιασμένη σε ερωτήματα ειδικότερης πνευματικής βαρύτητας, στοχαστική γραφή.[17]



143-211). Ενδιαφέροντα, τέλος, για την επί του κειμένου εργασία μας στοιχεία αναφορικά με την οικολογική θεματική παρουσιάζονται στο ειδικό με αυτήν μελέτημα του Γιάννη Παπαδάτου (Παπαδάτος, 1995).

[17] Ως ένα πρώτο, αναγόμενο σε μια πρώιμη για τη διαμόρφωση των γραμμάτων μας περίοδο, παράδειγμα διαλόγου της νεοελληνικής φιλολογικής επιστήμης με τη στοχαστική γραφή θα απομονώναμε την πραγματεία του Ιωάννη Συκουτρή «Φιλολογία και ζωή», μνημειώδη, θυμόμαστε, σύνθεση του 1931 [Συκουτρής (1901-1937), 1982: 210-239]. «Θεωρητική και φιλοσοφική της φιλολογικής πράξεως επισκόπησις», σύμφωνα με καίρια διατύπωση του συγγραφέα (αυτόθι, σ. 221), το μείζονος τούτο σημασίας μνημείο της γραμματείας μας είναι, πιστεύουμε, εντάξιμο στο ανωτέρω πλαίσιο, για δύο λόγους: πρώτον, διότι συνιστά, μέσω της επιστημολογικής του διάστασης, μια συστηματική πράξη αναστοχασμού· και, δεύτερον, διότι, στενά συναρτημένο με τη σλαϊερμαχεριανή και την ντιλταϊκή παράδοση, εστιάζει σε μια, πλούσια σε αναγωγές, προβληματική: το ζητούμενο της σύνδεσης της φιλολογικής ερμηνείας με το παράδειγμα *πνευματική ζωή*, παράδειγμα το οποίο νοείται ως ο ευρύς ιστορικο-πολιτισμικός ορίζοντας του, ενεργούντος και στοχαζόμενου, προσώπου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ

Καγιαλής, Παναγιώτης - Ντουνιά, Χριστίνα - Μέντη, Θεοδώρα (2012). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., σ. 50-52 [[1]2006].

Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (κ.ά.) (2013). *Με λογισμό και μ' όνειρο*. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού. Ι.Τ.Υ.Ε. - Διόφαντος, σ. 206-210 και 250-252 [[1]2006].

Μουτζάν-Μαρτινέγκου, Ελισάβετ (1997). *Αυτοβιογραφία* (φιλολογική επιμέλεια Βαγγέλης Αθανασόπουλος). Αθήνα: Ωκεανίδα [[1]1881].

Μπουλώτης, Χρήστος ([4]2014). *Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας*. Αθήνα: Polaris [[1]1987].

------ ([4]2010), «Η Βροχούλα, ο Μουντζούρης κι ένα χριστουγεννιάτικο όνειρο». Στο *Επτά ιστοριούλες γιορτινές και παράξενες, επτά*. Αθήνα: Polaris [[1]1991].

Ξενόπουλος, Γρηγόριος (1984). *Η Αδελφούλα μου*. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση [[1]1891-1923].

Παπαντωνίου, Ζαχαρίας ([42]2014). *Τα ψηλά βουνά* (επίμετρο Ν. Δ. Τριανταφυλλόπουλος). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» [[1]1919].

Σαιντ-Εξυπερύ, Αντουάν ντε ([38]2014). *Ο μικρός πρίγκιπας* (μτφρ. Μελίνα Καρακώστα). Αθήνα: Πατάκης [[1]1943].

Σωτηρίου, Διδώ ([42]2014). *Μέσα στις φλόγες*. Αθήνα: Κέδρος [[1]1978].

------ ([24]2011). *Οι Επισκέπτες*. Αθήνα: Κέδρος [[1]1979].

Τριβιζάς, Ευγένιος ([4]2014). *Η τελευταία μαύρη γάτα*. Αθήνα: Μεταίχμιο [[1]2001].

Τσιλιμένη, Τασούλα (κ.ά.) (2013). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού. Το Δελφίνι*. Ι.Τ.Υ.Ε. - Διόφαντος, σ. 50 [[1]2006].

Β. ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ

Αγγελάτος, Δημήτρης (1997). *Η "φωνή" της μνήμης. Δοκίμιο για τα λογοτεχνικά είδη*. Αθήνα: Λιβάνης.

------ (2008). Η συμβολή της θεωρίας των λογοτεχνικών ειδών στη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Μ. Νιφτανίδου (επιμ.). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας: Ιστορική και συγχρονική προοπτική*. Πάτρα: «Περί Τεχνών», σ. 83-87.

------ (2011). *Η* Άλφα Βήτα *του νεοελληνιστή*. Αθήνα: Gutenberg.

Αθανασόπουλος, Βαγγέλης (1997). Το «αμαθήτευτον μάθημα» μιας ζωής (Η συντομευμένη ζωή και η περικομμένη Αυτοβιογραφία της Ελισάβετ Μουτζάν Μαρτινέγκου. Στο *Αυτοβιογραφία*. ό. π., σ. 9-73.

------ (1998). Ζαχαρίας Λ. Παπαντωνίου. Στο *Η παλαιότερη πεζογραφία μας. Από τις αρχές της ως τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο*. τ. ΙΑ΄ (1900-1914). Αθήνα: Σοκόλης, σ. 240-268.

Αμπατζοπούλου, Φραγκίσκη (1998). Λογοτεχνία και πολιτισμική εικονολογία. Στο *Ο άλλος εν διωγμώ: Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 239-265.

Αναγνωστοπούλου, Διαμάντη (2007). Η Μικρασιάτισσα ως διπλά Άλλη, γυναίκα και ξένη, σε μυθιστορήματα για εφήβους. *Στο Αναπαραστάσεις του γυναικείου στη λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης, σ. 347-360.

Αποστολίδου, Βενετία - Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.) (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: *τυπωθήτω* / Γιώργος Δαρδανός.

Αποστολίδου, Βενετία - Καπλάνη, Βικτωρία - Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.) (2002). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: *τυπωθήτω* / Γιώργος Δαρδανός.

Γαραντούδης, Ευριπίδης (2008). Η επτανησιακή ποίηση του 19ου αιώνα. Γενικά χαρακτηριστικά. Στο Τάκης Καγιαλής (επιμ.). *Νεότερη ελληνική λογοτεχνία (19ος & 20ός αιώνας*. Εγχειρίδιο μελέτης. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα, σ. 53-76.

Δημητράκη, Ζωή - Τσιλιγιάννη Σταυρούλα (2013). *Παραμυθικά κείμενα των τριών* Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων *του δημοτικού σχολείου: Ερμηνευτική ανάλυση και διδακτική αξιοποίηση*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., Πάτρα.

Holub, Robert (2004). Ερμηνευτική. Στο Raman Selden (επιμ.). *Ιστορία της θεωρίας της λογοτεχνίας* / 8. *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό* (Μίλτος Πεχληβάνος - Μιχάλης Χρυσανθόπουλος, θεώρηση μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), σ. 361-404.

Καλογήρου, Τζίνα - Λαλαγιάννη, Κική (επιμ.) (2005). *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: *τυπωθήτω* / Γιώργος Δαρδανός.

Κανατσούλη, Μένη (2005). Διδάσκοντας πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία. Στο *Η λογοτεχνία στο σχολείο*. ό. π., σ. 79-90.

------ (2008). Ξαναγράφοντας για παιδιά μια παλιά ιστορία: Η περίπτωση της αυτοβιογραφίας της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου. Στο *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα. Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 75-87.

Κάσσος, Βαγγέλης (1988). Διδώ Σωτηρίου. Στο *Η μεταπολεμική πεζογραφία. Από τον πόλεμο του '40 ως τη δικτατορία του '67*. τ. Ζ΄. Αθήνα: Σοκόλης, σ. 210-224.

Κεχαγιόγλου, Γιώργος (1999). Ελισάβετ Μουτσά(ν)-Μαρτινέγκου. Στο *Η παλαιότερη πεζογραφία μας. Από τις αρχές της ως τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο*. τ. Β΄ / 1: 15ος αιώνας - 1830. Αθήνα: Σοκόλης, σ. 228-235.

Λεοντσίνης, Γεώργιος Ν. (2011). Θεσμικές καινοτομίες στην επτανησιακή εκπαίδευση (1780-1864 περίπου). Στο Σήφης Μπουζάκης (επιμ.). *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις*. τ. Α΄. Αθήνα: Gutenberg, σ. 287-308.

Μαλαφάντης, Κωνσταντίνος Δ. (2001). *Η αδελφούλα μου* (1891) του Γρηγόριου Ξενόπουλου: Το πρώτο κοινωνικό παιδικό μυθιστόρημα. / Η προσφορά του Ζαχαρία Παπαντωνίου στην παιδική λογοτεχνία και την εκπαίδευση. Στο *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πορεία, σ. 117-136 και 149-195.

------ (2006). Το λαϊκό παραμύθι και η μελέτη του. / Το παραμύθι στη σύγχρονη εποχή. Στο *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός, σ. 17-114.

Μοσχόπουλος, Γεώργιος Ν. (2011). Η εκπαίδευση στα Επτάνησα κατά τη Βενετοκρατία (1386-1797). Μια σύντομη προσέγγιση. Στο *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις*. ό. π., σ. 255-286.

Μπαμπινιώτη, Γεωργίου Δ. (2008). Αναστοχασμός. Στο *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, Ε.Π.Ε., σ. 168.

Μπουζάκης, Σήφης (2002). Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1913. Στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*. τ. Α΄. *Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 19ος αιώνας – 1913, 1929*, σ. 53-61.

------ (2003). Οι μεταρρυθμίσεις τον 20ό αιώνα. *Στο Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998). Εξαρτημένη ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 69-86.

Νιφτανίδου, Χ. Μ. (2008α, β). Εισαγωγή. / Οι περί διδασκαλίας της λογοτεχνίας απόψεις του Ιωάννη Συκουτρή. Στο *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας: Ιστορική και συγχρονική προοπτική*. ό. π., σ. 11-16 και 57-66.

Ντενίση, Σοφία (2014). Αναζητώντας μια ελληνική γυναικεία παράδοση: Το πλαίσιο. / Από την άρνηση στην αποδοχή του δικαιώματος της εκπαίδευσης των γυναικών. Στο *Ανιχνεύοντας την «αόρατη» γραφή. Γυναίκες και γραφή στα χρόνια του ελληνικού Διαφωτισμού – Ρομαντισμού*. Αθήνα: Νεφέλη, σ. 15-56.

Παπαδάτος, Γιάννης (1995). Η οικολογία στην ελληνική παιδική λογοτεχνία. Στο Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.). *Παιδική λογοτεχνία. Θεωρία και πράξη*. τ. Α΄. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 103-118.

Σακελλαριάδη, Ευγενία (2004). Ο αναγνώστης στο νεανικό μυθιστόρημα του Ευγένιου Τριβιζά *Η Τελευταία μαύρη γάτα*. Στο Τασούλα Τσιλιμένη (επιμ.). *Το σύγχρονο παιδικό – νεανικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες, σ. 528-544.

Σπανός, Γεώργιος Ι. (1998). Η ερμηνευτική της λογοτεχνίας. Στο *Διδακτική μεθοδολογία*. τ. Α΄. *Η διδασκαλία του ποιήματος*. Αθήνα: χ.ε., σ. 13-119.

Σταυροπούλου, Έρη (2011). Πρόλογος. Περιπέτειες ανθρώπων και περιπέτειες βιβλίων. Στο Διδώ Σωτηρίου. *Τα παιδιά του Σπάρτακου* (φιλολογική επιμέλεια της ιδίας). Αθήνα: Κέδρος, σ. 9-41.

Συκουτρή, Ιωάννου (1982). Φιλολογία και ζωή. Στο *Μελέται και Άρθρα*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας - Ίδρυμα Σχολής Μωραΐτη, σ. 210-239 ([1]1931).

Szondi, Peter (1991). Περί φιλολογικής γνώσεως (Στέλλα Νικολούδη, μτφρ.). *Λόγου χάριν*, 2, σ. 81-97.

Τσολάκης, Χρίστος Λ. (1983). Ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης και η εκπαιδευτική πράξη. *Φιλόλογος*, 34, σ. 257-275.

Υφαντής, Δημήτρης (2010). Εισαγωγή του μεταφραστή. Στο Dilthey, Wilhelm. *Η γένεση της ερμηνευτικής* (εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Δημήτρης Υφαντής). Αθήνα: Ροές, σ. 9-52.

Φραγκουδάκη, Άννα (1978). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Berner, Christian (1987). Note sur la présente édition. Στο Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst. *Herméneutique* (Christian Berner, μτφρ. από τα γερμανικά). Παρίσι: Les Éditions du Cerf / PUL, σ. I-XVIII.

Dilthey, Wilhelm (1976). Present-day Culture and Philosophy. Στο H. P. Rickman (επιμέλεια, μετάφραση, εισαγωγή). *Selected Writings*. Λονδίνο - Νέα Υόρκη - Μελβούρνη: Cambridge University Press, σ. 109-121 [[1]1898].

------ (1985). Poetry and Lived Experience. Στο Rudolf A. Makkreel και Fr. Rodi (επιμέλεια, εισαγωγή). *Poetry and Experience*. Πρίνστον: Princeton University Press, σ. 233-383 [[1]1906].

------ (1988). *L'Édification du monde historique dans les sciences de l'esprit* (μετάφραση, παρουσίαση και σημειώσεις Sylvie Mesure). Παρίσι: Les Éditions du Cerf [[1]1910].

------ (2010). *Η γένεση της ερμηνευτικής*. ό. π. [[1]1900].

Doležel, Lubomír (1990). Romantic Poetics: The Morphological Model. / Formalist Poetics: From Germany to Russia. / Semiotic Poetics: The Prague School Design. Στο *Occidental Poetics. Tradition and Progress*. Λίνκολν και Λονδίνο: University of Nebraska Press, σ. 53-77 και 124-175.

Du thème en littérature (1985). Ειδικό τεύχος του περ. *Poétique*, 64. Παρίσι: Seuil.

Ιδίως: Leroux, Georges. Du topos au thème, σ. 445-454· Hamon, Philippe. Thème et effet de réel, σ. 495-503.

Mesure, Sylvie (1988). Présentation. Στο *L'Édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. ό. π., σ. 5-26.

Piaget, Jean (2005). Le réalisme nominal. / Les sentiments de participation et les pratiques magiques chez l'enfant. / L'animisme enfantin. Στο *La représentation du monde chez l'enfant*. Παρίσι: Presses Universitaires de France, σ. 55-77, 113-137 και 143-211 [[1]1929].

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1987). *Herméneutique*. ό. π. [συγγρ. 1805-1833].

Szondi, Peter (1989). *Introduction à l'herméneutique littéraire* (M. Bollack, μτφρ. από τα γερμανικά). Παρίσι: Les Éditions du Cerf.



Η εξέλιξη του Δυτικού πανεπιστημίου από την αυτονομία στην κοινωνική ευθύνη και οι σύγχρονες προκλήσεις για το πεδίο της ιστορίας

Τριαντάφυλλος Β. Δούκας, Διδάκτορας Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει τη μετεξέλιξη του πανεπιστημιακού θεσμού κατά πορεία μετάβασής του από τη νεοτερικότητα στην ύστερη νεοτερικότητα και τις επιδράσεις του στο πεδίο της ιστορίας. Τη μετεξέλιξή τους από την αυτονομία και αυτοδιοίκηση στην ετερονομία. Το όραμα και η ιδέα του πανεπιστημίου στη νεοτερικότητα –το όραμα του Humboldt (bildung)- στην ύστερη νεοτερικότητα αλλάζει. Το πανεπιστήμιο, μπορούμε να πούμε ότι περνάει από μια φάση σχετικής αυτονομίας σε μια νέα φάση ετερονομίας- μέσα από την αναγκαιότητα απόδοσης λόγου (accountability process), την διαδικασία κοινωνικής ευθύνης. Το πανεπιστήμιο λογοδοτεί σε αυτούς από τους οποίους εκπορεύονται οι περιορισμένοι πόροι για τη χρηματοδότησή του, οι οποίοι κατευθύνονται με την αγοραία λογική μετρήσιμου κόστους-οφέλους. Αυτό αναπόφευκτα περιορίζει την αυτονομία που πρέπει να έχει η ακαδημαϊκή έρευνα και διδασκαλία εντός του. Επίσης, μέσα από την κοινωνική λογοδοσία πριμοδοτούνται συγκεκριμένες επιστημονικές περιοχές και επιμέρους τάσεις εντός της κάθε περιοχής, ενώ άλλες υποβαθμίζονται· και συγκεκριμένου τύπου έρευνες και θεματική ερευνών οι οποίες είναι συμβατές με μια ταχύρυθμη ποσοτική μέτρηση και αξιολόγηση. Η παραπάνω διαδικασία επιδρά αναντίρρητα και στο χώρο των κοινωνικών- ανθρωπιστικών επιστημών, επιστημών οι οποίες με βάση τα τελικά εξαγόμενά τους δεν είναι άμεσα συνδεδεμένες με την παραγωγή και την αγορά. Έτσι, αναπόφευκτα και το πεδίο της ιστορίας και των ιστορικών βρίσκεται σε διαδικασία κρίσης και μετασχηματισμού: τα τελικά εξαγόμενά του (outputs) πρέπει να σχετίζονται αμεσότερα με τις ανάγκες της κοινωνίας, της αγοράς και των ΜΜΕ. Οι ιστορικοί αναζητούν εργασία σε νέους χώρους (μουσεία, ΜΜΕ, κέντρα τεκμηρίωσης κτλ.). Επιπλέον, οι ιστορικοί παίρνουν όλο και περισσότερο μέρος στις δημόσιες αντιπαραθέσεις. Η ιστορία καθίσταται όλο και περισσότερο δημόσια, διαμέσου και των μέσων ενημέρωσης. Τα debate για επιμέρους θεματικές της ιστορίας είναι πλέον κοινός τόπος. Η τελευταία καθίστανται όλο και περισσότερο δημόσια, όταν το πανεπιστήμιο καθίσταται όλο και περισσότερο ιδιωτικό. Παράλληλα, η δημόσια ιστορία μπορεί να δράσει απελευθερωτικά μέσα από την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης του κριτικού πολίτη.

SUMMARY

Aim of this work is to present the evolution of the university institution during its transition from modernity to early modernity. Its evolution from autonomy to heteronomy. The vision and the idea of university in modernity -Humbold's vision (bildung)- changes in early modernity. We can support that universities goes from a phase of relative autonomy to a new phase of heteronomy- through the necessity of the accountability process. University is accountable to those from which the limited recourses from its funding are derived, which are derived with the market logic of measurable, cost- benefit. This inevitably limits the autonomy that the academic research and teaching should have inside the university. Furthermore, through the social accountability certain scientific areas and partial trends within each area are promoted, while others are downgraded; and specific type of research and thematic of research, which are compatible with a fast track quantitative measurement and evaluation. The aforementioned procedure undeniably effects the aria of social sciences, sciences which are not, on the basis of their final products, directly connected with the production and the market. Therefore, inevitably the field of history and historians is also in a procedure of crisis and transformation; its outputs must be related more directly with the needs of the society, the market and the Media. Historians are looking for work in new places (museums, Media, documentation centers, etc.). Furthermore, it becomes necessary for historians to participate more in public juxtapositions. History becomes more and more public, due the Media, as well. The debates for individual topics of history are now common place. History becomes more and more public, while university becomes more and more private. At the same time, in an optimistic perspective, public history can act in o liberating manner through the cultivation of the critical citizen's historical conscience.

Α. ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ: ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΤΑΒΟΛΕΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ

Το πανεπιστήμιο, ως διακριτός κοινωνικός θεσμός, είναι δημιούργημα του ύστερου μεσαίωνα (Ρήγος, 2000: 15). Δημιουργήθηκε από την αμοιβαία βούληση και σύμβαση δύο μερών, δύο ενηλίκων μερών -των καθηγητών και των φοιτητών- απέναντι στις αυθαιρεσίες της καθολικής εκκλησιαστικής ηγεσίας και των τοπικών ηγεμόνων (Renaut, 2002: 82) (Le Goff, 2002). Δημιουργήθηκε έτσι μια νέα εξουσία, αυτή της κοινότητας των αιτημάτων -του δήμου των συντεχνιών- απέναντι στις κλειστές μεσαιωνικές δομές μέσα και από τις νέες ανάγκες μετάδοσης πρακτικής και θεωρητικής γνώσης[18].

Το κυρίαρχο πρότυπο, η κυρίαρχη ιδέα για το πανεπιστήμιο στη νεοτερικότητα ήταν το χουμπολτιανό. Το όραμα του Humboldt είχε να κάνει με έναν αυτόνομο -εν πολλοίς- θεσμό, ο οποίος ήταν εφοδιασμένος να παρέχει στους φοιτητές, πέρα από επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, μια ενιαία γενική πνευματική καλλιέργεια και κουλτούρα (bildung)[19]. Το πανεπιστήμιο, όπως το ήθελε στο Βερολίνο ο πρώτος πρύτανής του Wilhelm von Humboldt ήταν αρκετά ανεξάρτητο από τις παρεμβάσεις των κρατούντων, έδινε προτεραιότητα τόσο στην έρευνα όσο και στη διδασκαλία, τόνιζε την κοινότητα και την ελευθερία στις σχέσεις διδασκάλων και φοιτητών (Ρήγος, 2000: 116).

Παρόλα αυτά, επιμέρους εξελίξεις επηρέασαν το πρότυπο για την οργάνωση των πανεπιστημίων στην πορεία του χρόνου. Επηρεάστηκε κυρίως από: α) επιστημονικές εξελίξεις- επιστημολογικές διαφοροποιήσεις, β) θρησκευτικές διαμάχες με κυρίαρχες τη θρησκευτική μεταρρύθμιση και την αυτονόμηση των εθνικών εκκλησιών απέναντι στην παπική εξουσία, γ) εθνικισμούς- εθνικούς ανταγωνισμούς[20] (Γκότσης, 2000: 101-102).

Κατά τον Γιώργο Γκότση, στο πανεπιστήμιο, «παρά τις γενικότερες εκκοσμικευτικές διεργασίες της εποχής (βιομηχανοποίηση, γραφειοκρατική διοίκηση διαφοροποίηση της κοινωνικής δομής), σημειώθηκε μια έντονη απόκλιση μεταξύ εναλλακτικών μορφών πανεπιστημιακής λειτουργίας στη βάση διακριτών μεταρρυθμιστικών και οργανωτικών προτύπων» (Γκότσης, 2000:131). Διαφοροποίηση η οποία δεν απέκλειε τα αμοιβαία δάνεια, δείγμα και αυτό της εσωτερικής αυτονομίας του. Ακόμη και τα επιμέρους εθνικά πρότυπα του πανεπιστημιακού θεσμού δεν ήταν ανεξάρτητα μεταξύ τους, αλλά επηρέαζε το ένα τα άλλα (Κιμουρτζής, 2003).

Όμως, όσο προχωρά το προς τη σύγχρονη εποχή το πανεπιστήμιο, οι αμοιβαίες επιρροές καθίστανται όλο και πιο ορατές, λόγω και της έξαρσης της παγκοσμιοποίησης. Της συμπίεσης του χώρου και του χρόνου στη μακρά πορεία της νεοτερικότητας προς την ύστερη νεοτερικότητα (Giddens, 1990). Το δυτικό πανεπιστήμιο μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και κυρίως μετά τη δεκαετία του '60 έγινε μαζικό συνεπεία της επέκτασης των παροχών του κοινωνικού κράτους, της έξαρσης των γεννήσεων, της εμφάνισης της ηλικιακής κατηγορίας της νεότητας, των τεχνολογικών επιτευγμάτων, της έξαρσης του τομέα των υπηρεσιών, της

---

[18] Τα διμερή ιδιωτικά συμβόλαια μεταξύ δασκάλων και φοιτητών ονομάστηκαν universitates και αφορούσαν ενώσεις κατά επιμέρους αντικείμενα σπουδών, μέσα όμως από ένα πρίσμα καθολικότητας της γνώσης. Η γλώσσα επικοινωνίας των μορφωμένων μελών των πρώτων πανεπιστημίων ήταν κοινή, τα λατινικά, γεγονός το οποίο έδινε οικουμενικό χαρακτήρα στο πανεπιστήμιο, ευκαιρίες γεωγραφικής κινητικότητας για τα μέλη του και αυτονομία ως χώρο απέναντι στα εθνικά κρατίδια. Εξ ου και η ονομασία Quartier Latin -λόγω της γλώσσας που μιλούσαν οι φοιτητές- για τη συνοικία του Παρισιού όπου έδρευε το πανεπιστήμιο της Σορβόννης.

[19] Η bildung σε ατομικό επίπεδο ορίζεται περισσότερο ως η ενεργητική εσωτερική διαδικασία διαμόρφωσης των επιμέρους. Σε συλλογικό επίπεδο έχει να κάνει με το συλλογικό αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής, με την κουλτούρα, την παιδεία, τον πολιτισμό (Κουμπουρλής, 2012: 90-91). Με αυτή τη δεύτερη έννοια χρησιμοποιείται ο όρος εδώ.

[20] Το πανεπιστήμιο στην πορεία του χρόνου όλο και περισσότερο αντιπροσώπευε κάτι από το πνεύμα του έθνους. Κατά το 19^{o} αιώνα, εποχή ανάδυσης νέων εθνικών κρατών, εξελικτισμού και θετικισμού στα πανεπιστήμια της κεντρικής Ευρώπης δόθηκε προτεραιότητα: α) στην εθνογλωσσική ομογενοποίηση των αναδυόμενων εθνών- κρατών και β) στην επαγγελματική εκπαίδευση και έρευνα η οποία καθιστούσε βιώσιμο ένα έθνος στο βιομηχανικό ανταγωνισμό (Κιμουρτζής, 2004: xviii-xxxi).

αστικοποίησης. Έτσι, έγινε προσβάσιμο για όλο και περισσότερες κοινωνικές κατηγορίες. Διευρύνθηκε κοινωνικά, έχασε τον αρχικό αριστοκρατικό του χαρακτήρα. Όμως, κόστίζε όλο και περισσότερο σε ένα κράτος το οποίο αντιμετώπιζε από τη δεκαετία του '70 και μετά δημοσιονομικές κρίσεις.

Β. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Σήμερα όμως, αυτός ο νεοτερικός θεσμός βρίσκεται αντιμέτωπος με νέες προκλήσεις. Η τάση λήψης αποφάσεων σε υπερεθνικά κέντρα και η συνεπαγόμενη τάση για ομογενοποίηση των επιμέρους προτύπων -βλέπε απόφαση Μπολώνια για τις χώρες της Ευρωπαϊκής ένωσης- θέτει την παράδοση για αυτονομία του πανεπιστημίου κάτω από την πρόκληση της παγκοσμιοποίησης.

Ο σημαντικότερος παράγοντας κατάλυσης της αυτονομίας του πανεπιστημίου είναι η ανάγκη εύρεσης πόρων για τη χρηματοδότησή του, από το κράτος ή/ και την αγορά. Ανάγκη η οποία ως αρχή αντιβαίνει την έννοια της αυτονομίας και αυτοδιοίκησης[21] μιας και στρέφει την έρευνα σε εξωτερικές προς αυτό αναγκαιότητες και περιορισμούς. Περιορισμούς ως προς τον τρόπο κατανομής των πόρων, τη λογοδοσία, την κοινωνική ευθύνη. Αυτή η διαδικασία, η οποία στα καθ' ημάς και στην πορεία της χώρας εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκρίνεται όλο και περισσότερο μετά κυρίως τη διακυβερνητική συνθήκη του Maastricht, έχει να κάνει με την επικράτηση του νεοφιλελεύθερου μοντέλου της αγοράς και με αγγλοσαξονικής παράδοσης προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην επίτευξη μετρήσιμων αποτελεσμάτων (management by objectives, performance indicators, management by adaptation) (Μιχαλόπουλος, 2007). Επίσης, στις δικαιοπραξίες όπου υπερέχει το κοινό-ιδιωτικό δίκαιο έναντι του δημόσιου, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με τη δυτικοευρωπαϊκή νεοτερική πολιτικοδικαιϊκή παράδοση της υπεροχής του δημοσίου έναντι του ιδιωτικού[22]. Παρότι αμιγώς ιδιωτικά πανεπιστήμια, με την έννοια του μετόχου, ο οποίος λαμβάνει μέρισμα άμεσου οικονομικού κέρδους δεν υπάρχουν, ως κανόνας, στην Ευρώπη (Παμπούκης, 2007: 66), υπάρχουν μη κρατικά, μη κερδοσκοπικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στα οποία δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει τη διείσδυση πρακτικών της αγοράς εντός του πανεπιστημιακού πεδίου: εργασιακή επισφάλεια- συμβάσεις άσκησης ιδιωτικού έργου τόσο για το διοικητικό όσο και για το ακαδημαϊκό προσωπικό, εξαγορά υπηρεσιών για το πανεπιστήμιο μέσα από συμβάσεις με ιδιωτικές εταιρείες. Έτσι επιτυγχάνεται η κρυφή ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης (Ball & Youdell, 2012), η οποία κατέστη φανερή στον ευρωπαϊκό χώρο από τις εκπαιδευτικές αλλαγές πρωταρχικά στη γηραιά Αλβιόνα ήδη από τη δεκαετία του '80 (Ζαμπέτα, 1994: 25-121). Κάποιοι μάλιστα και στη χώρα μας έκαναν αναφορά για την ανάγκη άμεσης κατάργησης των περιορισμών του άρθρου 16 του Συντάγματος και πλήρη απελευθέρωση της λειτουργίας ιδιωτικών πανεπιστημίων, τονίζοντας τα τρωτά του δημόσιου πανεπιστημίου, χωρίς όμως να αναφέρονται στις περιγραφές τους ούτε αδρομερώς στον τρόπο λειτουργίας των μη κρατικών, πολύ δε περισσότερο στις τυχόν αδυναμίες τους. Τα επιχειρήματά τους αρδεύονται από το χώρο του management και των οικονομικών (Μπήτρος, 2005) (Ψαχαρόπουλος, 2004)[23].

Το δημόσιο πανεπιστήμιο ανήκοντας στη νεοτερική -και συνταγματική- παράδοση της κεντρικής Ευρώπης (Καμτσίδου, 2007:296-298), παράδοση, η οποία στηρίζεται στην

---

[21] Η έννοια της αυτονομίας έχει να κάνει περισσότερο με τον τρόπο θέσμισης του πανεπιστημίου, ενώ αυτή της αυτοδιοίκησης με τον τρόπο διοίκησής του.

[22] Εύστοχα ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς χαρακτήρισε τις τελευταίες εξελίξεις σχετικά με τις δανειακές υποχρεώσεις και συμβάσεις της Ελλάδας ως υπερίσχυση του δικαίου των αγορών, του δικαίου του City του Λονδίνου έναντι κάθε άλλης ανάγκης, στόχου, προτεραιότητας και υποχρέωσης της χώρας (Τσουκαλάς, 2012: 131, 144).

[23] Οι θιασώτες του σύγχρονου management διατείνονται ότι η κεντροευρωπαϊκή παράδοση είναι μια παράδοση αυστηρού νομικισμού- προσήλωσης στο γράμμα του νόμου, χωρίς να δίνεται έμφαση στην ανάγκη επίτευξης αποτελεσμάτων (Τσέκος, 1998-9: 218). Απαγορεύεται ό,τι δεν επιτρέπεται.

υπεροχή του δημόσιου δίκαιου έναντι του ιδιωτικού[24], περιορίζεται ως προς τη δυνατότητα μέτρησης των αποτελεσμάτων του. Από την άλλη, φιλοσοφικά ερμηνεύοντας την παράδοση της αυτονομίας του, το πανεπιστήμιο πρέπει και μπορεί να είναι «άνευ ορίων», σύμφωνα και με τον Jaques Derrida (Derrida, 2004: 22). Πρέπει να είναι ανεξάρτητο από την κοινωνία, την οικονομία, την αγορά έτσι ώστε οι φορείς του να αφοσιώνονται απερίσπαστα στο έργο τους και να ελέγχουν κριτικά την κοινωνία. Να είναι «απροϋπόθετο» σύμφωνα με την έκφραση και του Γιώργου Βέλτσου, κυρίως όσον αφορά στις ανθρωπιστικές-κοινωνικές επιστήμες (Βέλτσος, 2011)[25]. Η ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων αντιστρατεύεται εν πολλοίς την ακαδημαϊκή ελευθερία και καταλύει την αυτονομία του. Επιπλέον, το πανεπιστήμιο που λειτουργεί υπό συνθήκες κόστους-οφέλους, δίνει αναγκαστικά έμφαση -πριμοδοτεί γνωστικές περιοχές και υποχώρους εντός των επιμέρους επιστημονικών περιοχών- και στρέφει την έρευνα σε ό,τι συνδέονται άμεσα με το κέρδος, περιθωριοποιώντας ό,τι έχει αυτοαναφορικότητα και κριτική στάση απέναντι στην κοινωνία. Η πανεπιστημιακή έρευνα πρέπει να δίνει και άμεσο, βραχυπρόθεσμο, συγκρίσιμο, μετρήσιμο αποτέλεσμα, πρέπει να καταστεί μετρήσιμη- συγκρίσιμη σε σχέση με αντίστοιχη άλλων ιδρυμάτων, με βάση τεχνοκρατικούς-ποσοτικούς δείκτες απόδοσης και κατάταξης. Έτσι, η όποια αξιολόγηση σχετίζεται και με τις ετεροαναφορές που έχει το έργο ενός εκάστου πανεπιστημιακού από τους ομοτέχνους του (citation index). Με αυτόν τον τρόπο περιορίζεται και ο ρόλος της διδασκαλίας, θεμελιώδης στο χουμπολτιανό πρότυπο, τόσο ως στοιχείο προς αξιολόγηση, όσο και -κυρίως- ως προτεραιότητα του πανεπιστημίου. Άλλωστε η διδασκαλία ενέχει καθεαυτή στοιχεία ποιοτικά, δύσκολα αποτιμήσιμα σε αξιολόγηση με βάση ποσοτικούς δείκτες. Επιπλέον, δεν έχει για την αγορά τη χρηστικότητα της έρευνας.

Πέρα από τη μειούμενη σημασία της διδασκαλίας, οι ερευνητές δεν μπορούν να αφεθούν απερίσπαστοι σε έρευνα μακράς πνοής (Χρυσοχόου, 2007: 119-120). Να παράξουν ευρείας έκτασης έργα, όπως παλαιότερα στο πεδίο των ιστορικών (Dosse, 1993:134,142). Έτσι, αποτελεί ζήτημα το εάν ταχύρυθμες διαδικασίες σπουδών όπως το μοντέλο της Μπολώνια, όπου οι υπουργοί παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμφώνησαν σε σπουδές μοντέλου 3-5-8 (τρία χρόνια προπτυχιακές, δύο μεταπτυχιακές και τρία διδακτορικές), μπορεί να ευνοήσει ευρείες συνθέσεις και έργα μακράς πνοής. Μάλλον όχι[26]. Τέλος, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μπορούν να ασκούν κριτική στο ρόλο και τη αποστολή του πανεπιστημίου, με βάση και τα στενότερα συμφέροντα των επιχειρηματιών τους οποίους εκπροσωπούν. Χαρακτηριστική είναι η πρόσφατη στάση των ελληνικών ιδιωτικών media απέναντι στην απεργία των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας, όταν πρόβαλαν την κυβέρνηση ως υπερασπιστή των δικαιωμάτων των αποδεκτών της πανεπιστημιακής γνώσης (Collini, 2013). Πρόκειται και εδώ για μια άλλη μορφή επικυριαρχίας των μη ειδικών -της μη έγκυρης, αλλά

---

[24] Τα επιχειρήματα υπεράσπισης του δημόσιου χαρακτήρα του πανεπιστημίου, είναι νομικής -ειδικότερα συνταγματικής- φύσης, και όχι οικονομικής-αγοραίας. Πάντως ανάμεσα στα δύο πρότυπα -νομικό και αγοραίο, δημόσιο και ιδιωτικό- δεν πρέπει να παραβλέπονται οι αμοιβαίες επιρροές. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτέλεσαν το Αγγλικό και το Σκανδιναβικό μοντέλο κράτους πρόνοιας μεταπολεμικά.

[25] Επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο, «οι ¨δείκτες αποτελεσματικότητας¨ και η συνακόλουθη ¨αξιολόγηση¨ των πανεπιστημιακών δασκάλων που θέλει να εισάγει το υπουργείο αφήνουν εκ των πραγμάτων αναξιολόγητη τη χρήση της γνώσης για την κριτική σκέψη» (Βέλτσος, 2011). Ενδιαφέρον εδώ παρουσιάζει ότι, υπέρμαχοι του μεταμοντέρνου σχετικισμού παρουσιάζονται απόλυτοι ως προς το όραμα και την αποστολή του πανεπιστημίου. Σε αυτή την τάση σχετικισμού και τις επιδράσεις της στο πεδίο των ιστορικών θα γίνει αναφορά και παρακάτω.

[26] Άλλωστε, σε άμεση συνάφεια με όλα τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί και η προτεραιότητα-βαρύτητα που δίνεται τα τελευταία χρόνια προς τις δημοσιεύσεις άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά -συχνά ηλεκτρονικά, άυλα- έναντι της συγγραφής επιστημονικών συγγραμμάτων- βιβλίων. Το τελευταίο, ως υλικό προϊόν τείνει όλο και περισσότερο να υποβιβάζεται πολλαπλώς. Για τις θετικές επιστήμες κυρίως, ο αριθμός των απαιτούμενων δημοσιεύσεων σε διεθνή περιοδικά του χώρου γίνεται όλο και πιο μεγάλος, πολλές φορές με επαναλαμβανόμενη προβληματική και θεματολογία. Αυτό αποτελεί μια επιπλέον συνέπεια των επιταγών της κοινωνίας της πληροφορίας. Υπάρχει η άτυπη επιταγή για τον επιστήμονα: publish or perish. Επιταγή που οδηγεί πολλές φορές την ακαδημαϊκή κοινότητα σε διαδικασίες rat race.

κοινωνικά προσβάσιμης γνώσης. Γνώσης η οποία μπορεί να καταλύσει απόλυτα την πανεπιστημιακή αυτονομία.

Γ. ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ- ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ- Η ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ

Οι παραπάνω μετασχηματισμοί του χώρου του πανεπιστημίου επηρέασαν ποικιλοτρόπως και το ειδικότερο πεδίο των ιστορικών. Η ιστορία τα τελευταία χρόνια μέσα από τα ΜΜΕ και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης τείνει να γίνει όλο και περισσότερο πολιτική- παροντική, μέσα από την τάση της να γίνει δημόσια και χρηστική[27].

Ο ιστορικός βλέπει την επιστημονική ενασχόλησή του καθημερινά μέσω των ΜΜΕ να γίνεται αντικείμενο δημόσιας θέας και κριτικής, η ενασχόληση του ιστορικού να ξεφεύγει από το χώρο του σπουδαστηρίου- αρχείου και να κατευθύνεται σε δημόσιους χώρους (π.χ. μουσεία, εφημερίδες, κινηματογράφος, δημόσιες αντιπαραθέσεις). Μέσα από αυτή τη διαδικασία βρίσκεται αντιμέτωπος με μια πρόκληση. Προσπαθεί να υπερασπίσει την αναγκαιότητα βαθιάς γνώσης και άσκησης των μεθοδολογικών εργαλείων του πεδίου του - προκειμένου να γράψει και να αποφανθεί σχετικά με την εγκυρότητα της ιστορικής γνώσης, σε μια συγκυρία όπου η δίνη της μεταμοντέρνας κριτικής αμφισβήτησε την εγκυρότητα αυτή. Και τη χώρα μας -παρότι δε λαμβάνουν χώρα, λόγω του μεγέθους της χώρας και κυρίως της γλώσσας επικοινωνίας, εγχειρήματα όπως αυτά π.χ. του History Chanel- την τελευταία δεκαετία σίγουρα παρατηρείται έξαρση επιμέρους όψεων αυτού που αποκαλείται δημόσια ιστορία με τηλεοπτικά, ραδιοφωνικά και έντυπα αφιερώματα σε ιστορικά ζητήματα.

Ο όρος δημόσια ιστορία (public history) είναι ευρύς και εν πολλοίς αποπροσανατολιστικός. Ίσως πάντα η ιστορία είχε και μια δημόσια-πολιτική θέαση και γραφόταν για δημόσια ενημέρωση και όχι στενά ακαδημαϊκή. Η Hilda Kean, υποστήριξε ότι με βάση την κοινή λογική η ακμή της δημόσιας ιστορίας στην Αγγλία σχετίζεται με την παροντική παραγωγή και κατανάλωσή της από ανθρώπους εκτός πανεπιστημίων, από την προσιτότητα (accessibility) της ιστορίας από τους τελευταίους (Kean, 2004: 51). Στην ίδια λογική, η Ludmilla Jordanova την όρισε «για να συμπεριλάβει όλους τους τρόπους με τους οποίους οι μη επαγγελματίες ιστορικοί αποκτούν επαφή με το παρελθόν» (Tosh, 2008: 99). Η αντίθεσή της έχει να κάνει και με το ότι στις μέρες μας τα μέλη μιας όλο και πιο εγγράμματης κοινωνίας αναζητούν -μέσα από την ιστορική ενασχόληση- να βρουν την αυθεντικότητα της ιστορικής ερμηνείας και την αξιοπιστία της επιστημονικής γνώσης. Μέλη μιας κοινωνίας όπου εκφράζονται με νέους τρόπους. Π.χ., στα νέα κοινωνικά κινήματα εκφράστηκαν οι νέοι, η νεανική κουλτούρα, μέσα από τα ηλεκτρονικά μέσα οι οποίοι αν και μορφωμένοι βιώνουν έντονα τις συνέπειες ενός επισφαλούς κόσμου, στον οποίο προσπαθούν να παρέμβουν[28].

Ο John Tosh, δίνοντας έναν πιο πλήρη ορισμό, υπογράμμισε ότι η ¨δημόσια ιστορία¨ αναφέρεται α) «σε ό,τι οι δημόσιοι ιστορικοί κάνουν προκειμένου να θέσουν το έργο τους σε δημόσια θέαση»: στη δημοσιογραφία, στην τηλεόραση, ως πολιτικοί σύμβουλοι, β) «στην ιστορική εργασία η οποία έρχεται σε επαφή με τα μουσεία και τις άλλες κληρονομημένες

---

[27] Η δημόσια ιστορία δεν εξελίσσεται, παρά την τάση παγκοσμιοποίησης και ομογενοποίησης, με τον ίδιο τρόπο στις επιμέρους χώρες. Η εξέλιξή της έχει να κάνει και με την επιμέρους ιστορική, ακαδημαϊκή- πανεπιστημιακή παράδοση κάθε χώρας. Τα παραδείγματα τα οποία αναφέρονται αμέσως παρακάτω, για λόγους οικονομίας της εργασίας -ως πιο χαρακτηριστικά και σε παραλληλία με το ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο- προκύπτουν κυρίως από τον αγγλοσαξωνικό χώρο. Επίσης, σε σχέση με τις σύγχρονες προκλήσεις, η έμφαση δίνεται για λόγους οικονομίας στη δημόσια ιστορία. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι από τις σύγχρονες προκλήσεις μένουν ανεπηρέαστες οι δύο άλλοι τομείς της ιστορίας: η ακαδημαϊκή και η σχολική.

[28] Σύμφωνα με τον Αντώνη Λιάκο «εμφανίστηκε ένα καινούργιο είδος διανοουμένου. Νεαροί πολύγλωσσοι ταλαντούχοι ερευνητές, που εξαιτίας του κλεισίματος των θέσεων στα πανεπιστήμια και των ερευνητικών κέντρων περιφέρονταν με το laptop στο χέρι με συμβόλαια προσωρινής απασχόλησης, από χώρα σε χώρα, το νέο διανοούμενο ¨πρεκαριάτο¨, έδωσαν μια άμεση διανοητική επεξεργασία στα αιτήματα των κινημάτων και τα συνέδεσαν με την κριτική θεωρία, τα κινήματα των ταυτοτήτων και τα νέα κοινωνικά κινήματα» (Λιάκος, 2014: 46).

παραδόσεις», γ) «στο ιστορικό έργο το οποίο μεταφέρεται στην ευρύτερη κοινωνία [...] μερικές φορές σαν ένας ισχυρισμός της κατοχής του παρελθόντος διαμέσου της προφορικής ιστορίας, της οικογενειακής ιστορίας και άλλων κοινωνικών σχεδιασμών»[29] (Tosh, 2008: 100).

Βέβαια, η δημόσια ιστορία έχει να κάνει και με την υιοθέτηση αγοραίων πρακτικών από την πλευρά του πανεπιστημίου. Ο James Vernon είδε στη δημόσια ιστορία την άμεση επιρροή στη «μετακοινωνική δημοκρατική Βρετανία των δύο τελευταίων δεκαετιών» του λόγου και των πρακτικών του management. Των ειδικών του management, οι οποίοι αξιολογούν με βάση ποσοτικούς δείκτες αξιολογικά και πολιτικά -δήθεν- ουδέτερους. Έργο το οποίο πρέπει να είναι μετρήσιμο, προσαρμόσιμο στις ανάγκες της κοινωνίας που το χρηματοδοτεί, ακόμη και των επιχειρήσεων που προβαίνουν στις ίδιες ενέργειες (Vernon, 1999). Έτσι, ο ιστορικός ως academic χάνει την αυτοαναφορικότητά του και το έργο του εκτίθεται στη δημόσια θέα των μη επαϊόντων. Επιπλέον, ως επιμέρους φορέας χάνει τη δυνατότητα για αυτόνομη επιστημονική παρουσία και μακρόπνοο σχεδιασμό προκειμένου να παράξει κάτι μεγάλο. Σαν συνέπεια των παραπάνω, η τάση για δημόσια ιστορία μπορεί να εκληφθεί ως συνέπεια του περιορισμού των πόρων του κοινωνικού κράτους. Πολύ δε περισσότερο της ορθολογικής χρήσης και κατανομής τους. Οι ιστορικοί πρέπει να αναζητήσουν εργασία σε νέους χώρους για να επιβιώσουν επαγγελματικά (π.χ. μουσεία, τηλεοπτικά κανάλια, εφημερίδες, περιοδικά, ραδιόφωνα, κέντρα τεκμηρίωσης για δημόσιες αντιπαραθέσεις- διπλωματικές επιλογές). Επιπλέον, τα αποτελέσματα της επιστημονικής ενασχόλησης των ιστορικών πρέπει να διαχυθούν στο κοινό. Έτσι, ο ιστορικός ανακοινώνει τα πορίσματά του στο ευρύτερο κοινό. Αυτό έχει σχέση και με διαδικασίες λογοδοσίας (accountability) που θέτει ο νεοφιλελεύθερος λόγος για την περιοχή των πανεπιστημίων. Ζητούμενο βέβαια αποτελεί ποιο είναι αυτό το κοινό που θα κρίνει και θα αξιολογήσει. Το πανεπιστήμιο, αναπόφευκτα πρέπει τα αποτελέσματα της έρευνάς του να τα κοινοποιήσει στην κοινωνία, από της οποίας τους πόρους χρηματοδοτείται. Πρέπει να συνομιλήσει με την κοινωνία, όπως ο ιστορικός μιλάει μέσω των media στο κοινό του. Όμως, αναπόφευκτα, με αυτόν τον τρόπο ο ιστορικός τίθεται υπό τη δημόσια θέα και κριτική των μη ειδικών. Από τον mister everyman του C. Becker (Ανδριάκαινα, 2009: 41, 158-159).

Η ιστορία μέσα και από τις δυνατότητες που παρέχει η νέα τεχνολογία -τεχονολογικές δυνατότητες τόσο για τον παραγωγό όσο και για το χρήστη- μπορεί να καταστεί περισσότερο προσβάσιμη και -κυρίως- πιο ελκυστική για τον τελευταίο. Στο χώρο του κινηματογράφου για παράδειγμα, τα τελευταία χρόνια, ταινίες με πρωτογενές υλικό ιστορικά θέματα (π.χ. ο Μονομάχος, Τιτανικός, Perl Harbor) παρουσίασαν μεγάλη εισπρακτική επιτυχία λόγω του ενδιαφέροντος του κοινού διεθνώς (Evans, 2007: 39-40). Επιπλέον, εδώ η τεχνολογία με τα σύγχρονα μέσα εικονοποιΐας έρχεται αρωγός της αυθεντικότητας των ιστορικών περιγραφών, υποκαθιστώντας την αυθεντία της ίδιας της ιστορικής επιστήμης και των πηγών της. Η δημόσια ιστορία, μέσα και από την αισθητικοποίηση της εμπειρίας προσπαθεί να μεταπλάσει για το ευρύ κοινό το ιστορικό παρελθόν και με όρους μυθοπλαστικής φαντασίας[30]. Εμφανίζεται έτσι η δημόσια ιστορία ως απότοκο της μεταμοντέρνας στροφής, ως μια κατασκευή, ως μυθιστορία (White, 1985: 99-100)[31].

---

[29] Το σημείο αυτό βρίσκεται κοντά στον αντίστοιχο ορισμό της Jordanova. Για τον Tosh όμως, ιδιαίτερη είχε και η προσπάθεια στη χώρα του -κατά τη δεκαετία του '70 και του '80- των εργαστηρίων ιστορίας (history workshops) στα οποία συμμετείχαν επαγγελματίες ιστορικοί μαζί με συνδικαλιστές, ακτιβιστές, φεμινίστριες, ανεξάρτητους συγγραφείς για μια «εκδημοκρατισμένη δημόσια ιστορία» (democratized public history) (Tosh, 2008: 100).

[30] Χαρακτηριστικά ο Γιώργος Κόκκινος διαβλέπει τον κίνδυνο να δημιουργηθούν «είτε μορφές ¨μετα-μνήμης¨ (όταν τα υποκείμενα παρακολουθούν αναπαραστάσεις γεγονότων τα οποία έχουν βιώσει οι πρόγονοί τους) είτε μορφές ¨προσθετικής μνήμης¨ (στην περίπτωση γεγονότων που οικειοποιούνται χωρίς να υπάρχει έστω και διαγενεακά μεταβιβαζόμενη βιωματική αναφορά» (Κόκκινος, 2012: 36).

[31] Επιπλέον, ένα άλλο ζήτημα σχετιζόμενο με τη σχετικότητα της ιστορικής γνώσης και τη μεταμοντέρνα πρόκληση έχει να κάνει με το ότι η επίσημη συντηρητική ακαδημαϊκή ιστοριογραφία δεν είχε την ευαισθησία να προσεγγίσει την ιστορία των υπάλληλων κοινωνικών κατηγοριών (Scott,

Ο John Tosh σε σχετικά πρόσφατο βιβλίο του, το 2008, με τίτλο: «Why history matters», έθεσε και μια νέα, ενδιαφέρουσα παράμετρο της δημόσιας ιστορίας, εναλλακτική στις παραπάνω θεωρήσεις. Παράμετρο η οποία μπορεί να δράσει αμφισβητησιακά, ακόμη και ανατρεπτικά ως προς το κυρίαρχο κοινωνικά υπόδειγμα. Είδε, τη δημόσια ιστορία ως τρόπο προαγωγής της ιστορικής παιδείας του πολίτη και κατά συνέπεια υπέρβασης των αγοραίων περιορισμών της ύστερης νεοτερικότητας. Πιο συγκεκριμένα, τόνισε την ανάγκη να διαχυθεί η δουλεία του ιστορικού στην ευρύτερη κοινότητα, έτσι ώστε να διαμορφωθεί ο κριτικός πολίτης (critical citizenship) (Tosh, 2008: 120-125). Να προσπαθήσει να εμφυσήσει ο ιστορικός τον ιστορικό τρόπο σκέψης στην κοινωνία. Έτσι, ο ιστορικός τρόπος θέασης μπορεί να καταστήσει τον κριτικό πολίτη ικανό να παρέμβει με πειστικά επιχειρήματα στο δημόσιο διάλογο, να ψηφίζει πιο εύστοχα , να χρησιμοποιεί την ιστορική προοπτική κατά την αναζήτηση λύσεων σε τρέχοντα κοινωνικά ζητήματα (Tosh, 2008: 120-121). Με αυτόν τον τρόπο το παρελθόν γίνεται χρήσιμο για το παρόν. Αυτή είναι και μια πρακτική χρησιμότητα του ιστορικού για την κοινωνία. Ο πανεπιστημιακός ιστορικός έτσι, από academic γίνεται δημόσιος διανοούμενος. Μέσω της οδού που πρότεινε ο Tosh, ο ιστορικός μπορεί να ξεφύγει από τη διαζευκτική υποχρέωση -ένεκα και των περιορισμών που αναφέρθηκαν ήδη- είτε να μιλήσει παροντικά για το παρελθόν είτε να εξαφανιστεί. Με αυτόν τον τρόπο, αντί να ορίζει την επιστήμη της ιστοριογραφίας ως διαχείριση του παρελθόντος την ορίζει ως έναν τρόπο σκέψης για το παρελθόν. Την κριτική κατανόηση του παρελθόντος. Παρουσίασε την ιστορία ως δημόσια αναγκαιότητα και λειτουργία, όχι για να διαχυθούν κοινωνικά τα πορίσματά της, αλλά για να διαχυθεί κοινωνικά ο τρόπος σκέψης του ιστορικού.

Εν κατακλείδι, και μετά από την πρόταση του Tosh που παρουσιάστηκε εδώ ως μια αισιόδοξη και απελευθερωτική προοπτική, μπορεί να ειπωθεί ότι δημιουργείται μια διπλή-αντίθετη πορεία: την ώρα που το πανεπιστήμιο γίνεται όλο και περισσότερο -κρυφά ή φανερά- ιδιωτικό, απαιτείται η ιστορία να γίνει δημόσια, ο ιστορικός να καταστήσει την παρουσία του δημόσια. Αλλά αναπόφευκτα και η τάση για δημόσια ιστορία περικλείει και ιδιωτικές επιδιώξεις και επιδράσεις, μιας και πρέπει να καταστούν τα αποτελέσματα της ενασχόλησης με την ιστορία άμεσα ορατά, να τεθούν σε δημόσια θέα, να αποτιμηθούν ποσοτικά. Πρόκειται για επιδράσεις στο ακαδημαϊκό πεδίο το οποίο -ως δημόσιος χώρος-τείνει να αποικιστεί από το αγοραίο μοντέλο. Αποικισμός ο οποίος μπορεί να συναντήσει αντίσταση και από τον κριτικό πολίτη της δημόσιας ιστορίας.

Βιβλιογραφία- Αρθρογραφία

Ανδριάκαινα, Ε. (2009). *Πέραν του θετικισμού και του μεταμοντερνισμού. Δοκίμια στην ιστορική κοινωνιολογία*. Πάτρα: Opportuna

Ball, St., Youdell, D. (2012). *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση* (μτφρ. Βάση Παππή- επιμ. Γ. Γρόλλιος). Αθήνα: ΙΠΕΜ- ΔΟΕ, Εκπαιδευτική Διεθνής

Βέλτσος, Γ., Το απροϋπόθετο του πανεπιστημίου, *Το Βήμα*, 16 Ιανουαρίου 2011

Bourdieu, P. (1996). *Homo Academicus* (μτφρ. στα Αγγλικά P. Collier). Κέιμπριτζ: Polity Press

Collini, St., Ανώτατη παιδεία: επωλήθη, *Αυγή- Ενθέματα*, 17.11. 2013

Γκότσης, Γ., Το αίτημα της αυτονομίας στο νεότερο ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο: ιστορικές και πολιτικές διαστάσεις, *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής επιστήμης, 15, 2000,* σ. 99-140

Derrida, J. (2004). Το πανεπιστήμιο άνευ ορίων (μτφρ. Βαγγ. Μπιτσώρης). Αθήνα: Εκκρεμές

Dosse, Fr. (1993). *Η ιστορία σε ψίχουλα. Από τα Annales στη ¨Νέα Ιστορία¨* (μτφρ. Αγγ. Βλαχοπούλου- επιμ. Χρ. Χατζηιωσήφ). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Evans, R. (2007). Πρόλογος: Τι είναι ιστορία;- σήμερα, στο: Cannadine, D. (επιμ.). *Τι είναι ιστορία σήμερα;* (μτφρ. Κ. Αθανασίου). Αθήνα: Νήσος, σ. 23-52

1999). Με αυτόν τον τρόπο εισήλθαν ως αιρετικοί, επιδιώκοντας τη διακριτή τους αναγνώριση εντός του πεδίου νέοι ιστορικοί, απότοκα της μαζικοποίησης του πανεπιστημίου μετά τη δεκαετία του '60.

Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1974-1989).* Αθήνα: Θεμέλιο

Giddens, An. (1990). *The consequences of modernity*. Κέιμπριτζ: Polity Press

Καμτσίδου, Ιφ. (2007). Ανώτατη εκπαίδευση και Σύνταγμα: σκέψεις για την αναθεώρηση του άρθρου 16 του Συντάγματος, στο: *Η υπεράσπιση του άρθρου 16 και η ακαδημαϊκή αναβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου.* Αθήνα: Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, σ. 279-298

Kean Hilda, Public history and Raphael Samuel: a forgotten radical pedagogy? *Public History Review*, *11*, *2004*, σ. 51-62

Κιμουρτζής, Π., Τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια ως πρότυπα: η ελληνική περίπτωση (1837), *Νεύσις, 12, 2003*, σ. 129-149

Κιμουρτζής, Π. (2004). Ortega, Ισπανία, Πανεπιστήμιο (εισαγωγή της ελληνικής έκδοσης), στο: Y Gasset J. Or. *Η αποστολή του πανεπιστημίου* (μτφρ. Γλ. Μανιώτη-επιμ./εισαγωγή. Π. Κιμουρτζής). Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκινος, Γ. (2012). *Η σκουριά και το πυρ. Προσεγγίζοντας τη σχέση ιστορίας, τραύματος και μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg

Κουμπουρλής, Γ. (2012). *Οι ιστοριογραφικές οφειλές των Σπ. Ζαμπέλιου και Κ. Παπαρρηγόπουλου. Η συμβολή Ελλήνων και ξένων λογίων στη διαμόρφωση του τρίσημου σχήματος του ελληνικού ιστορισμού (1782-1846).* Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών

Le Goff, J. (2002). *Οι διανοούμενοι στο Μεσαίωνα* (μτφρ. Μ. Παραδέλλη). Αθήνα: Κέδρος

Λιάκος, Αντ. (2014). Η επιστροφή της κοκκινοσκουφίτσας. Η αριστερά και πως να την σκεφτούμε σε κρίσι-μους καιρούς. Αθήνα: Νεφέλη

Μιχαλόπουλος, Νίκος (2007). Η δημόσια διοίκηση στην εποχή των αποτελεσμάτων. Αθήνα: Παπαζήσης

Μπήτρος, Γ., Γιατί και ποια μεταρρύθμιση στην ανώτατη εκπαίδευση, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 4, 2005,* σ. 37-55

Παμπούκης, Χ. (2007). Για μια ανώτατη εκπαίδευση του μέλλοντος. Αθήνα: Λιβάνης

Renaut, Al. (2002). Οι επαναστάσεις του πανεπιστημίου. Δοκίμιο για τη νεωτερικότητα της παιδείας (μτφρ-εισαγωγή. Γ. Σταμέλος- Κ. Καρανάτσης). Αθήνα: Gutenberg

Ρήγος, Αλ. (2000). *Πανεπιστήμιο. Ιδεολογικός ρόλος και λόγος. Από τον Μεσαίωνα στη Νεωτερικότητα*. Αθήνα: Παπαζήσης

Scott, J. W., History in Crisis: the other side of the story, *The American Historical Review*, τομ. *94*, *3*, *1999*, σ. 680-692

Tosh, J. (2008). *Why history matters*. Λονδίνο: Palgrave Macmillan

Τσέκος, Θ., Ανάπτυξη προσωπικού για μια ανοιχτή Δημόσια Διοίκηση: σε αναζήτηση μιας αποτελεσματικής στρατηγικής, *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, *5*, *1998-1999*, σ. 199- 222

Τσουκαλάς, Κ. (2012). Ελλάδα της λήθης και της αλήθειας. Από τη μακρά εφηβεία στη βίαιη ενηλικίωση. Αθήνα: Θεμέλιο

Vernon, J. (1999). Thoughts on the present "Crisis of History" in Britain, στο: http://www.history.ac.uk/ihr/Focus/Whatishistory/vernon.html (εύρεση: Νοέμβριος 2013)

White, H. (1985). *Topics of discourse. Essays in cultural criticism*. Βαλτιμόρη-Λονδίνο: The John Hopkins University Press

Ortega Y Gasset J. (2004). *Η αποστολή του πανεπιστημίου* (μτφρ. Γλ. Μανιώτη-επιμ./εισαγωγή. Π. Κιμουρτζής). Αθήνα: Μεταίχμιο

Χρυσοχόου, Ξ. (2007). Πιστοποίηση της ποιότητας και αξιολόγηση της έρευνας και διδασκαλίας στα ΑΕΙ: η βρετανική εμπειρία, στο: *Η υπεράσπιση του άρθρου 16*

και η ακαδημαϊκή αναβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου. Αθήνα: Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, σ. 115-125
Ψαχαρόπουλος, Γ. (2004). *Μη κρατικά πανεπιστήμια: το άρθρο 16 του Συντάγματος καιρός να αλλάξει*. Αθήνα: Ποταμός

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΙΕΡΑΡΧΙΕΣ: ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΩΝ ΕΚΤΑΚΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΕΔΡΩΝ 1911-1932

Σιμενή Α. Περσεφόνη, Δασκάλα, δρ. Πανεπιστημίου Πατρών

Αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης αποτελεί ο θεσμός των έκτακτων πανεπιστημιακών εδρών και της έκτακτης καθηγεσίας και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίσθηκε από την πολιτεία και από το σώμα των τακτικών καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών το χρονικό διάστημα 1911-1932. Εστιάζουμε κυρίως στο παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής, η οποία σε όλο το χρονικό αυτό διάστημα στάθηκε αρνητική στο θεσμό της έκτακτης καθηγεσίας, επιδιώκοντας τον περιορισμό των δικαιωμάτων των έκτακτων καθηγητών, ακόμη και την αποτροπή της εισόδου τους σε αυτήν.

The subject of this paper is on the institution of adjunct professors and the way it was handled by the state and University of Athens from 1911 to 1932. We are focused mainly on the stance of the School of Philosophy which during this space of time kept negative stance regarding the institution of adjunct professors, with the aim to restrict their rights even restraining their entry to the School.

Αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης αποτελούν η ακαδημαϊκή γνώση και η ακαδημαϊκή ιεραρχία, όπως αυτές συνδιαλέγονται με την πολιτική εξουσία και αποτυπώνονται στον τρόπο λειτουργίας του πανεπιστημιακού θεσμού στο χρονικό διάστημα μεταξύ δύο Οργανισμών του Πανεπιστημίου Αθηνών, του 1911 και του 1932. Εστιάζουμε στο θεσμό των έκτακτων πανεπιστημιακών εδρών και της έκτακτης καθηγεσίας και ασχολούμαστε ειδικότερα με τον τρόπο με τον οποίο ο θεσμός αντιμετωπίσθηκε από την πολιτεία και από το σώμα των τακτικών καθηγητών, χρησιμοποιώντας το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής.

Σε όλη την εξεταζόμενη περίοδο το θέμα του καθορισμού του αριθμού και του είδους των εδρών, συνδεόταν αφενός με τον αριθμό των καθηγητών κάθε Σχολής, με δεδομένο τον προσωποπαγή χαρακτήρα του θεσμού της έδρας, αφετέρου με το γνωστικό πεδίο, το οποίο η κάθε έδρα κάλυπτε (Κρητικός, 2003, 131). Στο μεγαλύτερο μέρος του 19ου αιώνα, το γνωστικό αντικείμενο της έδρας ήταν σχεδόν απόλυτα συνδεδεμένο με το πρόσωπο και συχνά η αλλαγή του καθηγητή σηματοδοτούσε και αλλαγή του περιεχομένου της έδρας (Γαβρόγλου, Καραμανωλάκης & Μπάρκουλα, 2014, 77-78). Αλλά και στις (ατελέσφορες) προσπάθειες της εκτελεστικής εξουσίας την τελευταία πενταετία του 19ου αιώνα (1895-1896, 1899) να καθοριστούν ο αριθμός και το είδος των εδρών, οι προτάσεις των Σχολών επικεντρώνονταν, αφενός στην αύξηση του αριθμού των τακτικών καθηγητών, αφετέρου στη διατήρηση της ελευθερίας τους όσον αφορά στον προσδιορισμό του γνωστικού αντικειμένου της κάθε έδρας, στη μεταβολή ή και στην κατάργησή του. Μέχρι το 1911, το ζήτημα παρέμεινε άλυτο και χρονίζον. Η

νομοθετική ρύθμιση του 1893 (κυβέρνηση Χαρίλαου Τρικούπη, υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Κοσσονάκος) που καθόριζε συνολικά πενήντα επτά έδρες και τις κατένειμε ονομαστικά σε κάθε μία Σχολή (Νόμος ΒΡΠ΄/1893)[32], μετά την πρώτη διετία εφαρμογής της, καταργήθηκε (κυβέρνηση Θεόδωρου Δηλιγιάννη, υπουργός Παιδείας Δημήτριος Πετρίδης)[33] συνολικά, μαζί δηλαδή με τα νομοτελεστικά διατάγματα που καθόριζαν τις εξετάσεις και τα κατά έτος διδασκόμενα μαθήματα κάθε Σχολής[34]. Έτσι, στο Πανεπιστήμιο, κατά την ομολογία, το 1907, του πρύτανή του Νικόλαου Πολίτη, μετά την κατάργηση του νόμου του 1893 «ἐπῆλθε κυκεὼν καὶ χάος, ἀναγκασθέντος τοῦ Πανεπιστημίου ἐν παντελεῖ ἐλλείψει νομοθετικῆς διατάξεως περὶ ἐξετάσεων νὰ προσφύγῃ εἰς τὸ νομικὸν κλάσμα τοῦ ἐθίμου»[35].

Με τον ίδιο νόμο του 1893 καταργήθηκε ο θεσμός των έκτακτων καθηγητών, μιας και προβλεπόταν ρητά ότι κάθε έδρα είχε έναν τακτικό καθηγητή. Μέχρι το 1911 το καθηγητικό σώμα αποτελούσαν μόνο τακτικοί καθηγητές, καθώς οι «επιτίμιοι» καθηγητές (όσοι κατείχαν και άλλη δημόσια θέση) ως ξεχωριστή βαθμίδα του διδακτικού προσωπικού όπως όριζε ο Προσωρινός Κανονισμός του 1837, από τη δεκαετία του 1880 δεν υφίστατο πλέον (Λάππας, 2004, 163). Από την άλλη μεριά, οι υφηγητές περιορίζονταν μόνο στη διδασκαλία, ήταν άμισθοι, χωρίς διοικητικά δικαιώματα και το 1911 απολύθηκαν από το Πανεπιστήμιο[36]. Έχοντας επομένως εξασφαλίσει τον μονοπωλιακό έλεγχο στη διοίκηση του πανεπιστημιακού θεσμού, είναι μάλλον κατανοητή η αρνητική στάση που διατήρησαν οι τακτικοί καθηγητές στις επόμενες κυβερνητικές απόπειρες επανόδου των έκτακτων στο Πανεπιστήμιο. Η προσπάθεια του υπουργού Παιδείας Δημήτριου Πετρίδη την περίοδο 1895-1896 να εισάγει τον θεσμό της έκτακτης καθηγεσίας στο πλαίσιο ενός νέου ολοκληρωμένου Οργανισμού για το Πανεπιστήμιο, συνάντησε την πρώτη αντίδραση των τακτικών καθηγητών[37]. Από το χρονικό αυτό σημείο μέχρι το 1911, οι τακτικοί καθηγητές στάθηκαν απέναντι σε όλες τις προσπάθειες επανόδου των έκτακτων καθηγητών στο Πανεπιστήμιο (του 1899 από τον Αθανάσιο Ευταξία, του 1908 από τον Σπυρίδωνα

---

[32] Από αυτές, οι 24 αφορούσαν στη Φιλοσοφική Σχολή, μοιρασμένες στα τρία Τμήματά της (15 στο Φιλολογικό, 3 στο Μαθηματικό και 6 στο Φυσικό Τμήμα). Στη Θεολογική Σχολή ανήκαν οι 6 έδρες, στη Νομική 9 και στην Ιατρική 18. Βλ. Νόμος ΒΡΠ΄ «περὶ τῶν ἑδρῶν καὶ τῶν μαθημάτων τοῦ Ἐθνικοῦ Πανεπιστημίου», 24/2/1893, όπως παρατίθεται στο *Νόμοι και διατάγματα περί του Εθνικού Πανεπιστημίου,* 1896, 1-5).

[33] Πρόκειται για τον νόμο ΒΤΜΖ΄ (2347) «περὶ καταργήσεως τοῦ ΒΡΠ΄ νόμου τῆς 24 Φεβρουαρίου 1893 περὶ τῶν ἑδρῶν καὶ τῶν μαθημάτων τοῦ Ἐθνικοῦ Πανεπιστημίου», 26/8/1895, που καθόρισε σε 57 τον αριθμό των «ἐν ἐνεργείᾳ» τακτικών καθηγητών. Όπως παρατίθεται στο *Νόμοι και διατάγματα περί του Εθνικού Πανεπιστημίου,* 1896, 21-22.

[34] Ήταν δύο τα διατάγματα για τις εξετάσεις και τα μαθήματα: το διάταγμα «περὶ τῶν ἐν τῷ Ἐθνικῷ Πανεπιστημίῳ κατ' ἔτος διδασκομένων μαθημάτων» της 19/8/1893 και το διάταγμα «περὶ μεταρρυθμίσεως τοῦ ἀπὸ 19 Αὐγούστου 1893 Β. Διατάγματος περὶ τῶν κατ' ἔτος ἐν τῷ Πανεπιστημίῳ διδασκομένων μαθημάτων» της 31/5/1894. Όπως παρατίθεται στο *Νόμοι και διατάγματα περί του Εθνικού Πανεπιστημίου,* 1896, 5-21.

[35] Η φράση περιλαμβάνεται στο δακτυλογραφημένο έγγραφο της Πρυτανείας του Εθνικού Πανεπιστημίου που απευθυνόταν στο Υπουργείο Παιδείας, με ημερομηνία 12/2/1907, σ. 4-5. Στο Ι.Α.Ε.Κ.Π.Α.: *Αρχείο Πρωτοκόλλου* (1898-99, 1903-1904 έως 1906-1907). «Αποφάσεις Συγκλήτου, Ν.Δ., ίδρυσις θέσεως εργαστηρίων, κλινικών, παρασημοφορήσεις».

[36] Η απόλυσή τους έγινε με βάση το άρθρο 23 του νόμου ΓΩΚΕ΄ (3825) «Περὶ Καποδιστριακοῦ Πανεπιστημίου» και το άρθρο 27 του νόμου ΓΩΚΓ΄ (3823) «Περὶ ὀργανισμοῦ τοῦ Ἐθνικοῦ Πανεπιστημίου». Όπως παρατίθενται στο Μπουζάκης, 2006, τ. Α΄, 373-374, 401-402.

[37] Η επιθυμία του υπουργού Παιδείας περιλήφθηκε στο έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας προς τις Σχολές, το οποίο ανακοίνωσε ο κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής, Σπ. Σακελλαρόπουλος στη Συνεδρίαση της Φιλοσοφικής Σχολής της 12/10/1895 (Π.Σ.Φ.Σ. 1885-1896, τ. 7, 331). Στη συνεδρίαση της Σχολής στις 19/10/1895 η απόφαση της επιτροπής που συζήτησε το ζήτημα και των έκτακτων, ήταν αρνητική (Π.Σ.Φ.Σ. 1885-1896, τ. 7, 341).

Στάη, του 1910 από τον Ανδρέα Παναγιωτόπουλο), αντιπροτείνοντας τον διορισμό ενός περιορισμένου αριθμού έκτακτων καθηγητών υπό τον έλεγχο των σχολών (και κατ' επέκταση τον δικό τους) –ως προς το γνωστικό αντικείμενο της έκτακτης έδρας που θα κατείχαν, ως προς τα δικαιώματα στη διδασκαλία τους (καθορισμός της διδακτέας ύλης, να μην δίνουν πιστοποιητικά παρακολούθησης των μαθημάτων τους στους φοιτητές, να μη συμμετέχουν στα εργαστήρια, στις κλινικές, στα φροντιστήρια στα μουσεία), και ως προς τη συμμετοχή τους στη διοίκηση του ιδρύματος (να μη συμμετέχουν στις συνεδριάσεις των σχολών, να έχουν μόνο το δικαίωμα του εκλέγειν στα ακαδημαϊκά αξιώματα) (Σιμενή, 2008). Την αντίδρασή τους αυτή επικουρούσε η ήδη εντός του πανεπιστημιακού πεδίου ισχυροποίηση της θέσης τους, λόγω της δυνατότητας που τους παρείχαν οι νομοθετικές ρυθμίσεις του 1882 και 1883 (κυβέρνηση Χ. Τρικούπη) να έχουν λόγο για πρώτη φορά στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού (Καραμανωλάκης, 2006, 401). Να σημειωθεί εδώ ότι στο μεγαλύτερο μέρος του 19ου αιώνα ο διορισμός των καθηγητών, η προαγωγή τους σε ανώτερη βαθμίδα αλλά και η παύση τους εξαρτιόταν από την πολιτική συγκυρία. Άλλοτε οι λόγοι της απόλυσης ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα, άλλοτε αποτελούσαν το πρόσχημα για την απομάκρυνση από το Πανεπιστήμιο καθηγητών από τον αντικυβερνητικό χώρο και την αντικατάστασή τους από πρόσωπα φιλοκυβερνητικά (Λάππας, 2004, 153-159). Η αντίδραση των τακτικών καθηγητών στο θεσμό της έκτακτης καθηγεσίας υποδήλωνε παράλληλα το φόβο τους μπροστά στο ενδεχόμενο εισόδου νέων επιστημόνων σε ανταγωνιστικές προς τις δικές τους καθηγητικές θέσεις. Ένας έκτακτος, ο οποίος θα δίδασκε ενδεχομένως το ίδιο μάθημα με έναν τακτικό καθηγητή, θα ήταν ένας επίφοβος αντίπαλος, από την άποψη ότι μπορεί να συγκέντρωνε μεγαλύτερο ακροατήριο απ' αυτόν και να απειλούσε κάποια στιγμή τη θέση του.

Η είσοδος των έκτακτων καθηγητών στο Πανεπιστήμιο αποτέλεσε επιλογή της φιλελεύθερης κυβέρνησης του Ε. Βενιζέλου, η οποία πέτυχε την επάνοδο του θεσμού το 1911 με την ψήφιση των δύο πανεπιστημιακών νόμων ΓΩΚΓ΄ (3823) «Περί Εθνικού Πανεπιστημίου» και ΓΩΚΕ΄ (3825) «Περί Καποδιστριακού Πανεπιστημίου». Οι δύο νόμοι συνιστούσαν έναν ολοκληρωμένο Οργανισμό του ιδρύματος. Το βασικό σημείο τους ήταν η ανάθεση της επιλογής του διδακτικού προσωπικού στις σχολές, κομβικό για την αυτονομία του πανεπιστημιακού πεδίου από τις πολιτικές παρεμβάσεις. Η αναπαραγωγή του καθηγητικού σώματος έτσι περνούσε στα χέρια των ίδιων των καθηγητών, με κριτήρια επιστημονικά και σαφώς προσδιορισμένα στο νομοθετικό κείμενο[38]: οι ακαδημαϊκοί τίτλοι και κυρίως το επιστημονικό έργο ως προσδιοριστικό του ακαδημαϊκού δασκάλου συνδέθηκαν με τις διαδικασίες εκλογής των καθηγητών, κάτι που είχε ξεκινήσει με τις νομοθετικές ρυθμίσεις του 1882 και 1883 (Καραμανωλάκης, 2006, 156-157, 176-177), αλλά στη συγκυρία που δημιούργησε το νομοθετικό πλαίσιο του 1911 το επιστημονικό σύγγραμμα συνδέθηκε και με την παραμονή των καθηγητών εντός του πανεπιστημιακού θεσμού. Οι δύο Οργανισμοί υποχρέωναν τους νεοδιορισμένους καθηγητές να εκδώσουν εξειδικευμένα εγχειρίδια για τους φοιτητές, εντός τριετίας από το διορισμό τους, υποχρέωση την οποία σύντομα ανέλαβαν και οι ήδη υπηρετούντες καθηγητές του Πανεπιστημίου (Νόμος Γ≅Ξ⊥΄/1911). Η μη συμμόρφωσή τους με μεταγενέστερο νόμο (του 1915) συνεπαγόταν ακόμη και την απόλυσή τους[39]. Για την κυβέρνηση Ε. Βενιζέλου που προώθησε τη μεταρρύθμιση

---

[38] Βλ. τις προϋποθέσεις διορισμού στο άρθρο 8 των Οργανισμών του 1911, όπως παρατίθενται στο Μπουζάκης, 2006, τ. Α΄, 348-349, 382-383.

[39] Πρόκειται για τον νόμο 574/1915 «Περὶ τροποποιήσεως καὶ συμπληρώσεως τῶν νόμων ΓΩΚΓ΄, ΓΩΚΕ΄ καὶ Γ≅Ξ⊥΄ περὶ ὀργανισμοῦ τῶν Πανεπιστημίων καὶ 221 περὶ παρατάσεως τῆς ἐγγραφῆς

αυτή, η αναπαραγωγή του καθηγητικού σώματος συνδέθηκε με τη διεύρυνση του διδακτικού φορέα, μέσω της θέσπισης εκτός των τακτικών και έκτακτων εδρών (αυτοτελών και επικουρικών των τακτικών) και της ένταξης των έκτακτων καθηγητών στο ανώτερο διδακτικό προσωπικό. Η κυβέρνηση καθόρισε τον αριθμό των έκτακτων καθηγητών στους δύο Οργανισμούς ανά Σχολή (18 στην Ιατρική, 9 στη Φυσικομαθηματική, 12 στη Νομική, 2 στη Θεολογική και 8 στη Φιλοσοφική). Το περιεχόμενο των έκτακτων εδρών προσδιόρισε λίγο αργότερα, το 1912, με διατάγματα που ακολούθησαν. Οι έκτακτοι καθηγητές ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος όπως και οι τακτικοί και διορίζονταν για μία επταετία με διαγωνισμό. Μετά τη λήξη της μπορούσαν να συμμετέχουν στον επόμενο διαγωνισμό. Για τους έκτακτους αυτοτελούς έδρας οι δύο νόμοι έδιναν τα ίδια δικαιώματα διδασκαλίας με τους τακτικούς: δίδασκαν τέσσερις τουλάχιστον ώρες την εβδομάδα (τη μία φροντιστηριακώς) και έδιναν πιστοποιητικά παρακολούθησης στους φοιτητές. Οι έκτακτοι επικουρικών εδρών συνεπικουρούσαν στη διδασκαλία τους, τους τακτικούς: ασκούσαν φροντιστηριακώς τους φοιτητές μία φορά την εβδομάδα στο μάθημα του τακτικού καθηγητή, δύο φορές δίδασκαν ειδικό κλάδο του κυρίου μαθήματος και μία φορά ασκούσαν σε αυτόν τους φοιτητές φροντιστηριακώς, έδιναν πιστοποιητικά παρακολούθησης σε περίπτωση κωλύματος ή απουσίας του τακτικού ή εφόσον η σχολή έκρινε αναγκαία την εξέταση του μαθήματος που δίδασκαν από τους φοιτητές. Χαρακτηριστική της κυβερνητικής υποστήριξης στο θεσμό της έκτακτης καθηγεσίας, ήταν η δήλωση του υπουργού Παιδείας Απ. Αλεξανδρή προς τη Σύγκλητο τον Δεκέμβριο του 1910, ότι με την είσοδο των έκτακτων, ο θεσμός των υφηγητών «ἴσως τότε καταστῇ περιττός, κατὰ τὴν γνώμην τῆς Κυβερνήσεως» (Π.Σ., 1909-1911, τ. 25, 207). Η θεσμοθέτηση της έκτακτης καθηγεσίας αποτέλεσε απάντηση στην ανάγκη εισόδου στο Πανεπιστήμιο νέου επιστημονικού δυναμικού. «Ὑπάρχουν ἐπιστήμονες νέοι, ἐκ τῶν ὁποίων πολλοὶ ἱκανοί, οἱ ὁποῖοι βλέπουν ἑαυτοὺς μαραινομένους μακρὰν πάσης ἐπιστημονικῆς δράσεως», έγραψε το 1917 ο Αναστάσιος Ι. Αραβαντινός, υφηγητής από το 1911 της ειδικής νοσολογίας στην Ιατρική Σχολή και μετέπειτα τακτικός καθηγητής της (1918-1948). «Εἶνε ὀρθὸν χάριν τοῦ συμφέροντος τῆς Πολιτείας αὐτῆς, οἱ πραγματικῶς ἱκανοὶ ἐκ τῶν νέων αὐτῶν νὰ ἱκανοποιῶνται καὶ διὰ τῆς ἐγκαίρου ἀναθέσεως εἰς αὐτοὺς πανεπιστημιακῆς ἕδρας [...] Τὴν ἀνάγκην ταύτην κατεῖδεν ἡ Πολιτεία καὶ διὰ τοῦ νέου ὀργανισμοῦ τοῦ Πανεπιστημίου ἱδρύθη ὁ θεσμὸς τῶν ἐκτάκτων.» (Αραβαντινός, Α. Ι., *Ελεύθερος τύπος*, 30/8/1917).

Η είσοδος νέων προσώπων στη βαθμίδα αυτή, με τα νέα πανεπιστημιακά δεδομένα που δημιουργούνταν με τους δύο νόμους, θα συνέβαλε στη διαμόρφωση συνθηκών εδραίωσης της φιλοσοφίας της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης[40], κύριο χαρακτηριστικό της οποίας ήταν ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η εξειδίκευση των σπουδών. Η απομάκρυνση έτσι από τον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα των σπουδών και την κλασικιστική παράδοση που διέκρινε το Πανεπιστήμιο από τη σύστασή του, κατακρίθηκε κυρίως από τη Φιλοσοφική Σχολή, η οποία δεχόμενη καίριο πλήγμα μετά την κατάργηση των «γενικών μαθημάτων» με τους δύο

κλπ.». Με το άρθρο 3, η κυβέρνηση Ε. Βενιζέλου (υπουργός Παιδείας Ιωάννης Τσιριμώκος) επιμήκυνε το χρονικό περιθώριο για τη συγγραφή συγγράμματος από τριετία σε πενταετία, θέτοντας παράλληλα συνέπειες στους μη συμμορφούμενους καθηγητές (χρηματικό πρόστιμο και μετά την παρέλευση ακόμη μίας διετίας, την απόλυση όσων δεν είχαν συγγράψει κανένα σύγγραμμα).

[40] Βλ. Γαβρόγλου, Καραμανωλάκης & Μπάρκουλα, 2014, σ. 227, σύμφωνα με τους οποίους, ειδικότερα για το 1911, «η διεύρυνση του διδακτικού φορέα προβάλλει ως κομβικό στοιχείο της πανεπιστημιακής μεταρρύθμισης. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η πολύμορφη λειτουργία του διδακτικού φορέα, αλλά επιβάλλεται και η μεταρρύθμιση, αφού τα άτομα που θα διοριστούν στις νέες βαθμίδες κατά τεκμήριο θα γίνουν φορείς της λογικής του νέου νόμου διευκολύνοντας έτσι την εδραίωσή του».

Οργανισμούς[41], διαπίστωσε για τις νέες ρυθμίσεις πως «εἰς τὸ ἐπιστημονικὸν μέρος ἔχουσι πλείστας ἐλλείψεις, κυρίως δὲ ὁ συντάκτης τῶν διατάξεων τούτων φαίνεται μὴ ἔχων σαφὴ ἰδέαν τοῦ σκοποῦ τῆς παρ' ἡμῖν ἀνωτάτης ἐκπαιδεύσεως» (Συνεδρίαση της 28/3/1911, Π.Σ.Φ.Σ. 1904-1914, τ. 9, 182) και ζήτησε τη διάκριση των μαθημάτων «εἰς τὰ προωρισμένα διὰ τοὺς ἐπιβαλλομένους ἁπλῶς ἐπιστημονικὴν μόρφωσιν καὶ εἰς τοὺς μέλλοντας νὰ ποιήσωσι πρακτικὴν χρῆσιν τοῦ διπλώματος αὐτῶν» (Συνεδρίαση της 22, 25, 26/4/1911, Π.Σ.Φ.Σ. 1904-1914, τ. 9, 192).

Η επιλογή της επανόδου των έκτακτων στο πανεπιστημιακό ίδρυμα, έφερνε λοιπόν το σώμα των τακτικών καθηγητών αντιμέτωπο αφενός με ένα νέο «σώμα», το οποίο διεκδικούσε μία παράλληλη ή και ισότιμη θέση εντός της πανεπιστημιακής ιεραρχίας, αφετέρου, με το ενδεχόμενο θέσπισης εδρών διαφορετικών ή και αντίθετων προς τη φυσιογνωμία της. Για τη Σχολή, οι έκτακτοι καθηγητές δε θα μπορούσαν να αποτελούν το φυτώριο των τακτικών, όπως είχε προβληθεί από την ηγεσία του υπουργείου Παιδείας και θα μπορούσαν να γίνουν δεκτοί μόνον ως επικουρικοί των τακτικών σε προκαθορισμένες από την ίδια έδρες (Συνεδριάσεις 18/1/1911 και 22, 25, 26/4/1911, Π.Σ.Φ.Σ. 1904-1914, τ. 9, 178, 189). Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να αντιμετωπισθεί και η θέση της απέναντι στο δικαίωμα που έδιναν οι δύο Οργανισμοί στο υπουργείο Παιδείας να παρεμβαίνει, στην περίπτωση που δεν βρεθεί κατάλληλος τακτικός και να αναθέτει για μία τριετία την έδρα στον έκτακτο επικουρικό καθηγητή της[42]. Επειδή «ο ούτω διοριζόμενος δυσκόλως θα δύναται να έχη ανεξαρτησίαν γνώμης και κινήσεων» (Συνεδρίαση 22, 25, 26/4/1911, Π.Σ.Φ.Σ. 1904-1914, τ. 9, 189), η Φιλοσοφική υποστήριξε το δικαίωμα της σχολής να αναθέτει το μάθημα της έδρας σε τακτικό καθηγητή.

Από το 1911 και μετέπειτα, ευρύτερα το καθηγητικό σώμα του Πανεπιστημίου έδρασε με γνώμονα την επιθυμία του να θέσει υπό την κηδεμονία του τους έκτακτους καθηγητές. Σε όλες τις προτάσεις του καθηγητικού σώματος, είτε ως συνόλου είτε μελών του για τη «βελτίωση» των Οργανισμών του 1911 (επιτροπή καθηγητών του Πανεπιστημίου του 1913) ή τη σύνταξη ενός νέου πανεπιστημιακού Οργανισμού (1918-1919), η γενική τάση ήταν ο περιορισμός της συμμετοχής των έκτακτων καθηγητών στα θεσμικά πανεπιστημιακά όργανα (να μην έχουν το δικαίωμα του εκλέγειν για τα πανεπιστημιακά αξιώματα και της απλής συμμετοχής στις συνεδριάσεις της Σχολής) αλλά και στην επιστημονική συγκρότηση των φοιτητών (προαιρετική διδασκαλία, διδασκαλία επικουρικών μαθημάτων όσων δεν δίδασκαν οι τακτικοί, απαραίτητη η έγκριση της Σχολής γι' αυτό, να μην έχουν το δικαίωμα να δίνουν πιστοποιητικά παρακολούθησης στους φοιτητές). Ο Οργανισμός του 1922 (Νόμος 2905), διευθέτησε τα σχετικά με την έκτακτη καθηγεσία ζητήματα προς την κατεύθυνση που υποδείκνυαν Σύγκλητος και Σχολές. Το νέο νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του Πανεπιστημίου ήταν άλλωστε έργο του Δημητρίου Παππούλια, καθηγητή του αστικού δικαίου στη Νομική σχολή και μόνιμου θα λέγαμε συμβούλου του υπουργείου Παιδείας σε θέματα ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς συμμετείχε σε όλες τις προσπάθειες από το 1913 βελτίωσης ή σύνταξης πανεπιστημιακού οργανισμού. Με τον νόμο του 1922 οι έκτακτοι καθηγητές διορίζονταν στις αυτοτελείς έδρες με τις ίδιες διαδικασίες εκλογής όπως και οι τακτικοί, κάτι που είχε ζητήσει από το 1911 η Σύγκλητος (Συνεδρία Κ 6/5/1911, Π.Σ. 1909-1911, τ. 24, 282), χωρίς να ληφθεί υπόψη η άποψή της, καθώς οι Οργανισμοί του 1911 όρισαν τον διαγωνισμό ως μέσο διορισμού των έκτακτων. Ο Οργανισμός

---

[41] Πρόκειται για μαθήματα της Φιλοσοφικής σχολής που διδάσκονταν σε όλους τους φοιτητές του Πανεπιστημίου από τη σύστασή του και τα οποία καταργήθηκαν με τους νόμους του 1911 (Γαβρόγλου, Καραμανωλάκης & Μπάρκουλα, 2014, 27).

[42] Πρόκειται για το άρθρο 8, παρ. 3, όπως παρατίθεται στο Μπουζάκης, 2006, τ. Α΄, 384.

του 1922 διατήρησε τον διαγωνισμό μόνο για τον διορισμό των έκτακτων καθηγητών επικουρικών εδρών[43]. Έθεσε παράλληλα περιορισμούς στην ίδρυσή τους. Για τις αυτοτελείς προέβλεπε ότι δε θα ιδρύονταν στην περίπτωση που υπήρχαν αντίστοιχες τακτικές έδρες στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο, αφαιρώντας τη δυνατότητα που δινόταν το 1911, ένα μάθημα να διδάσκεται από περισσότερες από μία έδρες. Επιπλέον, εάν ιδρυόταν τακτική έδρα ομοειδής προς την έκτακτη αυτοτελή, τότε η έκτακτη αυτοτελής έδρα μεταβαλλόταν αυτοδικαίως σε έκτακτη επικουρική, ή καταργούνταν αυτοδικαίως εάν ήταν κενή. Σε κάθε τακτική έδρα ο νέος Οργανισμός έδινε τη δυνατότητα ίδρυσης έκτακτης επικουρικής έδρας. Ωστόσο, η ίδρυσή της προϋπέθετε την πλειοψηφία των τριών τετάρτων των καθηγητών της οικείας Σχολής και προβλεπόταν η κατάργησή της στην περίπτωση κατάργησης της τακτικής έδρας ή η μεταβολή της σε έκτακτη αυτοτελή, εκτός εάν υπήρχε και δεύτερη τακτική έδρα στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο. Ο Οργανισμός περιορίστηκε μόνο στον αριθμητικό καθορισμό των τακτικών και έκτακτων εδρών κατά Σχολή. Ο προσδιορισμός του γνωστικού αντικειμένου αλλά και η δυνατότητα κατάργησης ή μεταβολής του είδους των εδρών, τακτικών και έκτακτων, αναθέτονταν στις Σχολές[44].

Έμφαση στην έκτακτη καθηγεσία δόθηκε στον επόμενο Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών του 1932, από τις ίδιες φιλελεύθερες δυνάμεις που έφτιαξαν τους Οργανισμούς του 1911 (κυβέρνηση Ε. Βενιζέλου). Ο Οργανισμός του 1932 (νόμος 5343) κατήργησε τις έκτακτες επικουρικές έδρες. Οι πανεπιστημιακές έδρες ήταν μόνο τακτικές και έκτακτες αυτοτελείς και περιορίστηκαν αριθμητικά[45]. Η αριθμητική μείωση των εδρών οδήγησε και σε ένα δεύτερο μέτρο, εκείνο του καθορισμού του είδους των εδρών που θα παρέμεναν ως τακτικές και ως έκτακτες, με διάταγμα του υπουργού Παιδείας και με απλή γνωμοδότηση (και όχι απόφαση) των Σχολών, μιας και «οἱ Καθηγηταί, πρόκειται ὄχι νὰ ἀποφασίσουν περὶ ξένων θεμάτων ἀλλὰ μόνον περὶ ἑαυτῶν»[46], όπως είπε ο υπουργός Παιδείας, Γεώργιος Παπανδρέου για να υποστηρίξει την επιλογή αυτή στη Βουλή. Ο νέος Οργανισμός έδινε, ακόμη, τη δυνατότητα της κατάργησης ή της αλλαγής της έκτακτης αυτοτελούς έδρας αν αυτή ήταν κενή και δεν επέτρεπε την ίδρυσή της στα μαθήματα εκείνα, στα οποία υπήρχε τακτική έδρα. Παράλληλα διεύρυνε τον διδακτικό φορέα. Στο ανώτερο διδακτικό προσωπικό (τακτικοί, ομότιμοι, επίτιμοι και έκτακτοι καθηγητές αυτοτελών εδρών, και υφηγητές), εντάχθηκαν τρεις νέες κατηγορίες διδασκόντων: οι άμισθοι έκτακτοι καθηγητές, οι έμμισθοι εντεταλμένοι έκτακτοι καθηγητές και οι έμμισθοι εντεταλμένοι υφηγητές με τριετή θητεία. Η εκλογή των έκτακτων καθηγητών γινόταν από τις σχολές με τις ίδιες προϋποθέσεις και διαδικασίες όπως η εκλογή των τακτικών καθηγητών[47].

Ιδιαιτέρως ο θεσμός των άμισθων έκτακτων καθηγητών προβλήθηκε από την ηγεσία του υπουργείου Παιδείας ως «θεμελιώδης», διότι άνοιγε την πόρτα του

---

[43] Είναι τα άρθρα 92, 93, 101, 108 του νόμου 2905/1922 «περὶ Ὀργανισμοῦ τοῦ Ἀθήνησιν Ἐθνικοῦ καὶ Καποδιστριακοῦ Πανεπιστημίου», όπως παρατίθενται στο Μπουζάκης, 2006, τ. Α΄, 447-451.

[44] Το άρθρο 50 για τις τακτικές και το άρθρο 51 για τις έκτακτες έδρες όριζε ότι το είδος κάθε έδρας (τακτικής ή έκτακτης αυτοτελούς) εφόσον δεν ήταν ήδη καθορισμένο, προσδιοριζόταν με βασιλικό διάταγμα. Το τελευταίο εκδιδόταν έπειτα από την πρόταση της οικείας Σχολής, με τον περιορισμό να έχει ληφθεί με την πλειοψηφία των δύο τρίτων του συνόλου του συλλόγου της Σχολής. Ταυτόχρονα παρεχόταν στις Σχολές η δυνατότητα να καταργούν το είδος της έδρας ή να το μεταβάλλουν εφόσον η έδρα ήταν κενή.

[45] Από 94 οι τακτικές έδρες έγιναν 81 και από 35 οι έκτακτες αυτοτελείς έγιναν 32.

[46] Από την ομιλία του Γ. Παπανδρέου στη Βουλή, συνεδρίαση ΛΕ΄, όπως παρατίθεται στο Μπουζάκης, 2006, τ. Β΄, 120.

[47] Τις διαδικασίες εκλογής προέβλεπαν τα άρθρα 6 και 54-81 του νόμου 5343/1932 «περὶ Ὀργανισμοῦ τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν», όπως παρατίθενται στο Μπουζάκης, 2006, τ. Β΄, 131-152.

Πανεπιστημίου σε όσους «ἦτο δυνατὸν νὰ ἀποκτήσουν ἀκαδημαϊκὴν ἰδιότητα», αλλά το Πανεπιστήμιο «ἔπρεπε πρῶτον νὰ ἀναμετρήσῃ τὰς οἰκονομικάς του δυνάμεις διὰ νὰ κρίνῃ ἂν τοῦ εἶναι ἐπιτετραμμένον νὰ ἱδρύσῃ νέας ἕδρας»[48]. Πέρα από την είσοδο νέων προσώπων χωρίς την οικονομική επιβάρυνση του ιδρύματος, οι άμισθοι καθηγητές θα αποτελούσαν για τον πανεπιστημιακό θεσμό, πρώτο τη "δεξαμενή" για να επιλεγούν οι τριετούς θητείας έμμισθοι εντεταλμένοι έκτακτοι καθηγητές και δεύτερο «τὸ φυτώριον τῆς διαδοχῆς τῶν τακτικῶν καθηγητῶν»[49]. Επιπρόσθετα, μέσω του καθορισμού ανώτατου εβδομαδιαίου ορίου διδασκαλιών (36 στην Ιατρική, 30 στις άλλες Σχολές), επιλυόταν ένα χρόνιο φοιτητικό πρόβλημα[50] και αντικρουόταν, επίσης, ένα από τα βασικά επιχειρήματα του Πανεπιστημίου, όπως θα πούμε παρακάτω, για να αποκρουστεί ο διορισμός έκτακτων καθηγητών, ότι λόγω των αυξημένων ωρών υποχρεωτικής ακρόασης των τακτικών καθηγητών από τους φοιτητές, οι έκτακτοι δε θα έβρισκαν ούτε ώρες, ούτε αίθουσες για να διδάξουν.

Εστιάζοντας στη Φιλοσοφική, διακρίνεται εντονότερα σε σχέση με τις υπόλοιπες σχολές, η προσπάθεια περιορισμού των δικαιωμάτων των έκτακτων καθηγητών, ακόμη και αποτροπής της εισόδου τους σε αυτήν και μετά το 1911. Οι έκτακτες έδρες που καθορίστηκαν με το βασιλικό διάταγμα της 8ης Μαρτίου 1912[51], παρέμειναν κενές για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Το ζήτημα επιδίωξε να λύσει η Κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου με υπουργό Παιδείας τον Ι. Τσιριμώκο, με τον νόμο 574 που ψηφίστηκε στα τέλη του 1914 και δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 12 Ιανουαρίου 1915. Με αυτόν, ο υπουργός Παιδείας για ένα έτος, κατά παρέκκλιση της ισχύουσας νομοθεσίας, μπορούσε να διορίσει τους έκτακτους καθηγητές χωρίς διαγωνισμό, σε όλες ή ορισμένες από τις κενές έδρες, ύστερα από αιτιολογημένη πρόταση της οικείας Σχολής[52]. Τη "φιλοσοφία" της κυβερνητικής αυτής ενέργειας περιέγραψε από το βήμα της Βουλής ο βουλευτής Λακωνίας, Θαλής Κουτούπης: «Ἂν ἤθελε κανεὶς ἀπὸ τοῦ Πανεπιστημίου ἐξαρτήσει τὸ ζήτημα τῆς

---

48 Από την ομιλία του Γ. Παπανδρέου στη Βουλή, συνεδρίαση ΛΕ΄, όπως παρατίθεται στο Μπουζάκης, 2006, τ. Β΄, 115-116.

49 Στο ίδιο, σ. 116.

50 Η υποχρέωση των φοιτητών να παρακολουθούν όλους τους καθηγητές, οδήγησε στην πράξη σε έναν αυξημένο αριθμό ωρών παρακολούθησης την ημέρα, όπως αποδεικνύει και το σχετικό αίτημα του υπουργείου Παιδείας προς τη Φιλοσοφική Σχολή, τον Σεπτέμβριο του 1915, να τηρηθεί μία ώρα (12-1 μ.μ.) την ημέρα και η Κυριακή για ανάπαυση των φοιτητών, τροποποιουμένου του προγράμματος της εβδομαδιαίας διδασκαλίας των καθηγητών. Στην αξίωση αυτή του υπουργείου η Σχολή απάντησε αρνητικά, θωρώντας ότι η υποχρεωτική διά του νόμου ακρόαση από τους φοιτητές όλων των μαθημάτων, με δεδομένο τον αριθμό των τακτικών καθηγητών της Σχολής, δεν ήταν εφικτή αν δεν προσμετρούνταν στις ώρες διδασκαλίας και η προτεινόμενη για ανάπαυση ώρα (12-1 μ.μ.). (Π.Σ.Φ.Σ. 1914-1916, τ. 10, 256-257). Το πρόβλημα φαίνεται να παρέμενε, καθώς έναν αυξημένο αριθμό ωρών εβδομαδιαίας παρακολούθησης των μαθημάτων των τακτικών καθηγητών ανέφερε και για την τετραετία 1928-1932 (36 ώρες το πρώτο έτος, 42 το δεύτερο, 46 το τρίτο και τέταρτο) ο Μιχαήλ Β. Σακελλαρίου, φοιτητής τότε της Φιλοσοφικής Σχολής στο αυτοβιογραφικό βιβλίο του (Σακελλαρίου, 2010, 792).

51 Το βασιλικό διάταγμα της 8ης Μαρτίου 1912 «Περὶ καθορισμοῦ τῶν ἑδρῶν τῶν ἐκτάκτων καθηγητῶν τοῦ Καποδιστριακοῦ Πανεπιστημίου», προέβλεπε για τη Φιλοσοφική Σχολή τρεις αυτοτελείς έδρες: μία της ιστορικής γεωγραφίας, μία της νομισματολογίας, μετρολογίας και σφραγιδογλυφίας, και μία έδρα των νεώτερων ευρωπαϊκών λογοτεχνιών και τρεις επικουρικές των τακτικών: μία έδρα της ελληνικής φιλολογίας και παπυρολογίας, μία της λατινικής φιλολογίας και μία της γλωσσολογίας (*Συλλογή νόμων και Β. Διαταγμάτων,* 1916, 116).

52 Στο άρθρο 11 του νόμου (μεταβατικές διατάξεις), που προέβλεπε τον εντός έτους διορισμό χωρίς διαγωνισμό των έκτακτων καθηγητών, έδινε στον υπουργό Παιδείας το δικαίωμα να διορίσει απ' ευθείας έκτακτο καθηγητή, στην περίπτωση που εντός δύο μηνών από το σχετικό ερώτημά του προς την οικεία Σχολή, η τελευταία δεν είχε προβεί σε πρόταση για την πλήρωση των έκτακτων εδρών της. Επίσης, μέσα στη δίμηνη αυτή προθεσμία, η Σχολή όφειλε να προτείνει κάποιο άλλο πρόσωπο, σε περίπτωση που η αρχική της επιλογή δεν είχε εγκριθεί από τον υπουργό.

πληρώσεως τῶν ἑδρῶν τῶν ἐκτάκτων καθηγητῶν, θὰ περιέμενε ματαίως χρόνον μακρόν, διότι εἶναι φυσικὸν εἰς τὸν ἄνθρωπον καὶ ἰδιαιτέρως εἰς τοὺς καθηγητὰς τοῦ Πανεπιστημίου νὰ νομίζουν ὅτι ὁλόκληρον τὴν σοφίαν ἐγκλείωσιν εἰς τὰς κεφαλὰς των καὶ ὅτι τίποτε δὲν μένει ὥστε ν' ἀνατεθῇ εἰς ἄλλον» (*Εφημερίς των συζητήσεων της Βουλής*, 1914, 1500).

Στο υπουργικό αίτημα της υπόδειξης των κατάλληλων προσώπων για να καταλάβουν «ἐπαξίως» τις έκτακτες έδρες τον Απρίλιο του 1915, η Φιλοσοφική στάθηκε αρνητική. Πίσω από το κύριο επιχείρημα του καθηγητικού σώματος για την έλλειψη χρόνου και τόπου για τη διδασκαλία των έκτακτων καθηγητών (Π.Σ.Φ.Σ. 1914-1916, τ. 10, 62-63), υποκρύπτεται κάτι ακόμη, που δε λεγόταν ανοικτά: ο φόβος για την είσοδο νέων προσώπων στη Σχολή και μάλιστα με διαδικασίες που δε θα επέτρεπαν τον έλεγχό της από τους υπάρχοντες καθηγητές. Είναι δηλωτική η θέση του Παναγιώτη Καββαδία, καθηγητή αρχαίας τέχνης και επιγραφικής, ότι η έκτακτη έδρα της νομισματικής δεν ήταν απαραίτητη για τη Σχολή (ό.π, 62), αν κανείς συσχετίσει την άποψή του με την επιδίωξη της Κυβέρνησης Ελευθερίου Βενιζέλου να διορίσει με τον ίδιο νόμο του 1915, στην έδρα αυτή τον Ιωάννη Σβορώνο και την άρνηση της Φιλοσοφικής να δεχθεί τον διορισμό του[53]. Τρία χρόνια αργότερα (1918), αμέσως μετά την εκκαθάριση του Πανεπιστημίου και την απόλυση καθηγητών από όλες τις σχολές λόγω του πολιτικού τους παρελθόντος (Σιμενή, 2008, 209-210), η διά νόμου "αναβάθμιση" της έκτακτης έδρας της νομισματολογίας και μετρολογίας σε τακτική (Νόμος 1326/1918), "επέβαλε" τον διορισμό του Ι. Σβορώνου στη Φιλοσοφική και την υποχρεωτική παρακολούθηση του μαθήματος και της διδασκαλίας του από τους φοιτητές. Μάλιστα η υποχρεωτική ακρόαση και εξέταση του συγκεκριμένου μαθήματος της νομισματολογίας και μετρολογίας, αναγράφηκε σε ξεχωριστή σημείωση προς τους φοιτητές στον *Οδηγό των φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής* (Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 1918, 15). Η απόλυση του Ι. Σβορώνου το 1921, με τις επόμενες εκκαθαρίσεις από το αντίθετο πολιτικό καθεστώς, ήταν μάλλον προδιαγεγραμμένη.

Η υποχρεωτική, σύμφωνα με τους Οργανισμούς του 1911, διδασκαλία των έκτακτων καθηγητών ανακηρύχθηκε σε μείζον θέμα για τη Σχολή, με δεδομένη την αδυναμία της να εμποδίσει την είσοδο των έκτακτων καθηγητών στην κοινότητά της. Η προτεινόμενη από τη Φιλοσοφική, προαιρετική διδασκαλία των έκτακτων καθηγητών, με δεδομένες τις αυξημένες ώρες υποχρεωτικής ακρόασης των τακτικών καθηγητών από τους φοιτητές, θα είχε ως αποτέλεσμα οι έκτακτοι καθηγητές να διδάσκουν μάλλον σε ελάχιστο ή και ανύπαρκτο ακροατήριο, ώστε να καταλήξουν «ἀργόμισθοι»[54], κατά τον χαρακτηρισμό του καθηγητή παιδαγωγικής, Νικόλαου Εξαρχόπουλου. Αν και η Φιλοσοφική εν τέλει "υπάκουσε" στην υπουργική εντολή με την προϋπόθεση ότι η διδασκαλία των έκτακτων καθηγητών δε θα ήταν υποχρεωτική και προέβη μέσα στον Μάιο του 1915, στην κρίση και επιλογή των κατάλληλων προσώπων για την πλήρωση των έκτακτων εδρών (Π.Σ.Φ.Σ. 1914-1916, τ. 10, 65-

[53] Στο άρθρο 10 του νόμου 574/1915 προβλεπόταν η, με τη σύμφωνη γνώμη της Φιλοσοφικής Σχολής, ανάθεση της θεωρητικής και πρακτικής διδασκαλίας της νομισματικής επιστήμης στον διευθυντή του Εθνικού Νομισματικού Μουσείου. Προς υλοποίησή της το υπουργείο Παιδείας πρότεινε στη Φιλοσοφική το διορισμό του Ι. Σβορώνου στην έκτακτη έδρα της νομισματολογίας, μετρολογίας και σφραγιδογλυφίας. Κατά τη συζήτηση της υπουργικής πρότασης στη συνεδρίασή της στις 6 Φεβρουαρίου 1915, η Σχολή μετά από μεγάλη συζήτηση αρνήθηκε, διότι φοβήθηκε για την αυτονομία της (Π.Σ.Φ.Σ. 1914-1916, τ. 10, 32-46).

[54] Υποστήριξε στη συνεδρίαση της Φιλοσοφικής Σχολής στις 10/4/1915 ότι η αργομισθία των έκτακτων θα προέκυπτε λόγω της ανεπάρκειας των ωρών διδασκαλίας και των αιθουσών της Φιλοσοφικής, έτσι ώστε οι έκτακτοι καθηγητές δε θα δίδασκαν καθόλου (Π.Σ.Φ.Σ. 1914-1916, τ. 10, 63).

244), έδρασε προς την κατεύθυνση της ματαίωσης των διορισμών τους, με σχετικό υπόμνημά της. Σε αυτό επαναλαμβανόταν η επιχειρηματολογία της περί ανεπάρκειας αιθουσών και ελεύθερων ωρών στο πρόγραμμα για την παρακολούθηση των μαθημάτων των έκτακτων καθηγητών από τους φοιτητές (Συνεδρίαση 29/5/1915, Π.Σ.Φ.Σ. 1914-1916, τ. 10, 247-248). Την ίδια στάση κράτησε και η Σύγκλητος. Η τελευταία, με αφορμή το διορισμό έξι έκτακτων καθηγητών στην Αστυκλινική[55] στα τέλη Νοεμβρίου του 1915, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η πλήρωση των έκτακτων εδρών προσέκρουε σε δυσχέρειες εξαιτίας της έλλειψης χώρου και χρόνου για τη διδασκαλία των έκτακτων καθηγητών. Βάζοντας στο πλάνο και την οικονομική δυσχέρεια του Πανεπιστημίου, διατύπωσε προς το Υπουργείο Παιδείας την επιθυμία των καθηγητών είτε να παραμείνουν κενές, είτε να καλυφθούν οι απολύτως κατά τη γνώμη του Πανεπιστημίου αναγκαίες έκτακτες έδρες (Συνεδρίαση 5η, 28/11/1915, Π.Σ. 1915-1916, τ. 28, 90-93).

Ο πρώτος διορισμός έκτακτου καθηγητή στη Φιλοσοφική, του Κωνσταντίνου Ράδου στην έδρα της ιστορίας, επιτεύχθηκε σχεδόν δύο χρόνια αργότερα[56], χωρίς να λείψουν όμως και πάλι προσπάθειες μερίδας τακτικών καθηγητών να μην τελεστεί ο σχετικός διαγωνισμός, τον οποίο ζητούσε το υπουργείο Παιδείας για την πλήρωση της έκτακτης έδρας. Η πρόταση του Νικόλαου Εξαρχόπουλου για την αναβολή του διαγωνισμού, που κατατέθηκε στη σχετική συνεδρίαση της Σχολής στις 22/12/1916 με το επιχείρημα ότι λόγω των κρίσιμων περιστάσεων πιθανότατα είχαν παρεμποδιστεί και άλλοι ενδιαφερόμενοι να θέσουν υποψηφιότητα, βρήκε υποστηρικτές και καταψηφίστηκε με σχετική μόνο πλειοψηφία (Π.Σ.Φ.Σ. 1916-1918, τ. 11, 15-20). Η ύπαρξη ενός έκτακτου καθηγητή στο ανώτερο διδακτικό προσωπικό έφερε αντιμέτωπους τους τακτικούς καθηγητές με το ζήτημα της συμμετοχής του Κωνσταντίνου Ράδου στις συνεδριάσεις της Σχολής, δικαίωμα το οποίο τελικώς δεν του αναγνωρίστηκε. Κατά την πρώτη, μετά το διορισμό του (14/3/1917) συνεδρίαση της Σχολής, στις 21 Μαρτίου 1917, ο Κ. Ράδος δεν κλήθηκε να συμμετάσχει, με το επιχείρημα ότι δεν αναγραφόταν στο νόμο τέτοιο δικαίωμα των έκτακτων καθηγητών, παρά μόνο η συμμετοχή τους στην εκλογή του κοσμήτορα (Π.Σ.Φ.Σ. 1916-1918, τ. 11, 49).

Έως το 1925 η αύξηση του αριθμού των έκτακτων καθηγητών της Σχολής ήταν μηδαμινή και για μία ακόμη πενταετία έως το 1930 το διδακτικό προσωπικό της Σχολής αποτέλεσαν μόνο τακτικοί καθηγητές[57]. Οι πρώτοι διορισμοί στην υφηγητική βαθμίδα, έπειτα από την απόλυση των έξι υφηγητών της με τους Οργανισμούς του 1911, έγινε μετά το 1930[58]. Αλλά και η βαθμίδα των έκτακτων καθηγητών μέχρι το

[55] Οι διορισμοί αυτοί προβλέφθηκαν στο νόμο 574/1915, ο οποίος επανέφερε σε λειτουργία την Αστυκλινική, που είχε καταργήσει ο Οργανισμός του 1911 (άρθρο 21 του νόμου ΓΩΚΓ΄) και διόριζε στις θέσεις των διευθυντών των τμημάτων της έκτακτους καθηγητές (άρθρο 4). Στις 2 Δεκεμβρίου 1915 διορίστηκαν οι έξι έκτακτοι καθηγητές: Δημοσθένης Τριανταφυλλάκος της παθολογικής κλινικής, ο Ιωάννης Κατσαράς της παθολογικής ανατομικής, ο Βαρθολομαίος Γκύζης των ουροποιογεννητικών οργάνων, ο Σωκράτης Τσάκωνας της γυναικολογίας, ο Δημήτριος Δημητριάδης της ωτορινολαρυγγολογίας και ο Λυκούργος Κόκκορης της οδοντιατρικής και στοματολογίας (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1936, 45).

[56] Η κρίση του έγινε στις συνεδριάσεις της Φιλοσοφικής Σχολής στις 9/1/1917 και 10/1/1917 (Π.Σ.Φ.Σ. 1916-1918, τ. 11, 21, 26-27).

[57] Το 1929-1930 η Θεολογική Σχολή είχε έναν επίτιμο καθηγητή, δύο ομότιμους, εννέα τακτικούς και έναν υφηγητή. Η Νομική Σχολή είχε τρεις ομότιμους, δεκατρείς τακτικούς, έναν έκτακτο και έξι υφηγητές. Η Ιατρική είχε δύο ομότιμους, είκοσι δύο τακτικούς, έξι έκτακτους και δεκαέξι υφηγητές. Η Φυσικομαθηματική είχε δεκατέσσερις τακτικούς και τρεις έκτακτους καθηγητές (*Εγκυκλοπαιδικόν λεξικόν Ελευθερουδάκη*, 1930).

[58] Μετά το 1930 στη Φιλοσοφική διορίστηκαν τρεις υφηγητές, ο Νικόλαος Βλάχος στην ιστορία των μέσων και νεωτέρων χρόνων, ο Ιωάννης Συκουτρής στην αρχαία ελληνική φιλολογία και ο Χρήστος

τέλος των χρονικών ορίων της παρούσας ανακοίνωσης, συνέχισε να παραμένει κενή. Οι πρώτοι διορισμοί σε αυτήν έγιναν μετά το 1933, και μάλιστα στις έκτακτες έδρες των ξένων φιλολογιών[59], έδρες δηλαδή που δε θα αποτελούσαν «κίνδυνο» αποσταθεροποίησης των υφιστάμενων σχέσεων εντός της ακαδημαϊκής θεσμικής ιεραρχίας και δε θα απειλούσαν την "αυτονόητη" υπεροχή της πρώτης καθηγητικής βαθμίδας έναντι όλων των άλλων. Επιπρόσθετα, αυτές οι έκτακτες έδρες δε βρίσκονταν στον αντίποδα της φυσιογνωμίας της Φιλοσοφικής, απόρροια της αρχαιολατρίας που κυριάρχησε σε αυτήν[60], και δε θα αποπροσανατόλιζαν την παρεχόμενη ακαδημαϊκή γνώση προς τους φοιτητές σε δρόμους αντίθετους ή και παράπλευρους του κεντρικού διακυβεύματος των παρεμβάσεων της Σχολής: της διατήρησης του οριοθετημένου, μέσω της έμφασης της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής ως εθνικής γλώσσας, "επιτρεπτού πεδίου συλλογισμού" των φοιτητών της και συνεπώς των οριοθετημένων θεμιτών τρόπων με τους οποίους οι τελευταίοι ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, μπορούσαν να συλλογιστούν αυτό που επιτρεπόταν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΡΧΕΙΑΚΕΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΕΝΕΣ ΠΗΓΕΣ

Εφημερίς των συζητήσεων της Βουλής. (1914). Περίοδος ΙΘ΄, Σύνοδος Γ΄. Προεδρία Κωνστ. Γ. Ζαβιτσιάνου. Αθήνα: Τυπογραφείο Αλέξ. Βιτσικουνάκη, τ. Β΄.

Επετηρίδες του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου των ακαδημαϊκών ετών 1930-1931, 1931-1932.

Έγγραφο της Πρυτανείας του Εθνικού Πανεπιστημίου, 12/2/1907. Στο Ι.Α.Ε.Κ.Π.Α.: *Αρχείο Πρωτοκόλλου* (1898-99, 1903-1904 έως 1906-1907). «Αποφάσεις Συγκλήτου, Ν.Δ., ίδρυσις θέσεως εργαστηρίων, κλινικών, παρασημοφορήσεις».

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (1936). *Ιωάννου Μεσολωρά λόγος περί Πανεπιστημίου και έκθεσις των πεπραγμένων επί της αυτού αντιπρυτανείας τε και πρυτανείας 1914-1915 και 1915-1916*. Αθήνα.

Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο (1918). *Οδηγός των φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής*, Πρυτανεία Γεωργίου Ι. Αγγελόπουλου, Αθήνα.

Νόμοι και διατάγματα περί του Εθνικού Πανεπιστημίου (από του έτους 1886-1895) εκδιδόμενα επί τυς πρυτανείας Αν. Διομήδους Κυριακού αποφάσει της ακαδημαϊκής Συγκλήτου και δαπάνη του Πανεπιστημίου. (1896), Αθήνα: Τυπογραφείο Ανέστη Κωνσταντινίδου.

Νόμος Γ≅Ξ⊥΄ (3966) «Περὶ συμπληρώσεως καὶ τροποποιήσεως διατάξεών τινων τῶν νόμων ΓΩΚΓ΄ 'περὶ Ἐθνικοῦ Πανεπιστημίου' καὶ ΓΩΚΕ΄ 'περὶ Καποδιστριακοῦ Πανεπιστημίου'». *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, αριθμός φύλλου 350, 22/12/1911, τχ. Α΄.

Νόμος 574 «Περὶ τροποποιήσεως καὶ συμπληρώσεως τῶν νόμων ΓΩΚΓ΄, ΓΩΚΕ΄ καὶ Γ≅Ξ⊥΄ περὶ ὀργανισμοῦ τῶν Πανεπιστημίων καὶ 221 περὶ παρατάσεως τῆς ἐγγραφῆς κλπ.». *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, αριθμός φύλλου 15, 12/1/1915, τχ. Α΄.

Καπνουκάγιας στη λατινική φιλολογία. Βλ. σχετικά στις επετηρίδες του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου των ακαδημαϊκών ετών 1930-1931, 1931-1932.

[59] Από το ακαδημαϊκό έτος 1933-1934 διορίστηκαν οι πρώτοι έκτακτοι καθηγητές Γαλλικής και Ιταλικής φιλολογίας. Βλ. τον ονομαστικό πίνακα καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής, στο Γαβρόγλου, Καραμανωλάκης & Μπάρκουλα, 2014, 360.

[60] Κεντρική θέση κατείχαν οι αρχαιογνωστικές επιστήμες, δηλαδή οι δύο κλασικές φιλολογίες, η αρχαία ελληνική και η λατινική, η αρχαία ιστορία και η αρχαιολογία (Χατζηστεφανίδου, 2002, 659).

Νόμος 1326 «Περὶ ἱδρύσεως τακτικῆς ἕδρας τῆς Νομισματολογίας καὶ Μετρολογίας ἐν τῷ Καποδιστριακῷ Πανεπιστημίῳ». *Εφημερίς της κυβερνήσεως*, αριθμός φύλλου 89, 27/4/1918, τχ. Α΄.

Πρακτικά Συγκλήτου [Π.Σ.] 1909-1911, τ. 24.

Πρακτικά Συγκλήτου [Π.Σ.] 1909-1911, τ. 25.

Πρακτικά Συγκλήτου [Π.Σ.] 1915-1916, τ. 28.

Πρακτικά Συνεδριάσεων Φιλοσοφικής Σχολής [Π.Σ.Φ.Σ.] 1885-1896, τ. 7.

Πρακτικά Συνεδριάσεων Φιλοσοφικής Σχολής [Π.Σ.Φ.Σ.] 1904-1914, τ. 9.

Πρακτικά Συνεδριάσεων Φιλοσοφικής Σχολής [Π.Σ.Φ.Σ.] 1914-1916, τ. 10.

Πρακτικά Συνεδριάσεων Φιλοσοφικής Σχολής [Π.Σ.Φ.Σ.] 1916-1918, τ. 11.

Συλλογή νόμων και Β. Διαταγμάτων περί Οργανισμού του Εθνικού και του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου. (1916). Πρυτανεία Ιωάννου Ε. Μεσολωρά. Αθήνα: Τυπογραφείον ο «Ερμής».

ΓΕΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αραβαντινός, Α. Ι. Το ζήτημα του Πανεπιστημίου, στην εφ. *Ελεύθερος τύπος*, 30/8/1917, 1-2.

Γαβρόγλου, Κ., Καραμανωλάκης, Β., & Μπάρκουλα, Χ. (2014). *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και η ιστορία του (1837-1937)*. Ιστορικό Αρχείο Πανεπιστημίου Αθηνών, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Εγκυκλοπαιδικόν λεξικόν Ελευθερουδάκη. (1930), τ. 10, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Ελευθερουδάκη: λήμμα «Πανεπιστήμιον Εθνικόν και Καποδιστριακόν Αθηνών», σ. 399-400.

Καραμανωλάκης, Β. Δ. (2006). *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.

Κρητικός, Θ. (2003). Το Πανεπιστήμιο. Η εξέλιξη του θεσμού 1871-1911. Στην *Ιστορία του νέου ελληνισμού 1770-2000*, τ. 5: *Τα χρόνια της σταθερότητας, 1871-1909. Η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του ελληνισμού.* «Τα Νέα», Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Λάππας, Κ. (2004). *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα.* Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς. Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.

Μπουζάκης, Σ. (2006). *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005). Τεκμήρια ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, τ. Α΄ (1836-1925) και τ. Β΄ (1926-2005).

Σακελλαρίου, Μ. Β. (2010). *Φοιτητικές και μεταφοιτητικές εμπειρίες (1928-1944). Συμβολή από υποκειμενική σκοπιά στην ιστορία μελετών της νεοελληνικής ιστορίας.* Προδημοσίευση επιλογών από τα θέματα της ελληνικής ιστορίας (τόμος Β΄ Ηρόδοτος, Αθήνα, 2010, σελ. 789-853, 855-883 και 885-904). Αθήνα: Εκδόσεις Μυρμιδόνες.

Σιμενή, Π. Α. (2008). *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (1899-1926)*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Χατζηστεφανίδου, Σ. (2002). Η Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών και η συμβολή της στη διαμόρφωση της ελληνικής εθνικής ιδεολογίας (1837-1911). Στο Μπουζάκης, Σ. (Επιμ.). *Επίκαιρα θέματα ιστορίας εκπαίδευσης*. (Πρακτικά 1ου επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας εκπαίδευσης. Πάτρα, 28-30/9/2000). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

ΜΕΤΑΞΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Ι.Ε.Κ.: ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΣΤΗ ΓΝΩΣΗ Ή ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ;

Μαρία ΜΑΤΟΥΣΗ, Αντιγόνη ΣΑΡΑΚΙΝΙΩΤΗ, Άννα ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ

Αντικείμενο της μελέτης από την οποία αντλεί η παρούσα εισήγηση ήταν η διερεύνηση και η κατανόηση του παιδαγωγικού πλαισίου λειτουργίας των δημόσιων ΙΕΚ (ΔΙΕΚ), του κύριου θεσμού μετα-λυκειακής − μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης, σε σχέση με τις εκπαιδευτικές επιλογές των καταρτιζομένων σε αυτά στην εποχή της δια βίου μάθησης και της απασχολησιμότητας. Τα δεδομένα που θα παρουσιαστούν εδώ προέρχονται από συνεντεύξεις με 20 σπουδαστές σε 7 ΔΙΕΚ αρμοδιότητας του ΥΠΠΘ. Οι τοποθετήσεις των καταρτιζόμενων υποδεικνύουν τα προγράμματα σπουδών – ή την έλλειψή τους – ως προνομιακό πεδίο για τη μελέτη των σχέσεων ανάμεσα στην εξουσία, τη γνώση και την παιδαγωγική ταυτότητα, όπως αυτές συναρθρώνονται στο πλαίσιο της λειτουργίας των εν λόγω ιδρυμάτων. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση και η κατάρτιση νοηματοδοτούνται τόσο ως δικαίωμα των πολιτών στη γνώση όσο και ως ευκαιρία στη μάθηση που τα άτομα καλούνται να αδράξουν, προκειμένου να βελτιώσουν τις μέχρι τότε επιβαρυμένες εκπαιδευτικές τους διαδρομές και συνακόλουθα τη ζωή τους.

The aim of the study from which this paper draws was the investigation and understanding of the pedagogical framework for the operation of public IEK − the main institutions of post- secondary non-tertiary education and training sector in Greece, in relation to the educational choices of trainees in the era of lifelong learning and employability. The data presented here come from interviews with 20 students in 7 DIEK operating under the jurisdiction of the Ministry of Education. Trainees' talk suggests that curricula - or their absence- can be seen as the privileged field for exploring the interrelations of power, knowledge and pedagogical identity in the operation of these institutions. In this context, education and training is understood both as citizens' right to knowledge and as an opportunity for individuals to learn in order to improve their uneven and fragmented educational careers and thus their lives.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην Ελλάδα ως αποτέλεσμα ποικίλων πιέσεων – και προκλήσεων – για διεύρυνση της πρόσβασης και της συμμετοχής, ο τομέας της μετα-λυκειακής εκπαίδευσης χαρακτηρίστηκε από επαναλαμβανόμενες κινήσεις για την επέκτασή του. Το αποτέλεσμα ήταν η μαζικοποίηση του συστήματος της Ανώτατης Εκπαίδευσης και η θεσμοθέτηση Μεταδευτεροβάθμιου – Μη Τριτοβάθμιου τομέα Επαγγελματικής Κατάρτισης από το 1992, με στόχο την πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων. Στο πλαίσιό του λειτούργησαν εξ αρχής δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Έκτοτε, ένα εκτεταμένο δίκτυο ιδρυμάτων λειτουργεί σε όλη τη χώρα προσφέροντας ειδικότητες όπως η λογιστική, η κομμωτική, ο σχεδιασμός σε Η/Υ κ.ά. Οι προσφερόμενες ειδικότητες δεν είναι κατ' έτος και ανά ίδρυμα σταθερές, αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις ανάγκες της τοπικής αγοράς εργασίας. Τα προγράμματα κατάρτισης απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε αποφοίτους Λυκείου, ο κύκλος σπουδών διαρκεί τέσσερα εξάμηνα και η λήψη της Πιστοποίησης απαιτεί συμμετοχή σε πανελλαδικής κλίμακας εξετάσεις.

Σήμερα τα ΙΕΚ λειτουργούν στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Ν. 3879/2010), και σε επίπεδο ρητορικής και στόχων, σύμφωνα με τις αντίστοιχες αρχές και πρακτικές της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η λειτουργία τους εποπτεύεται από την Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, με κύρια αρμοδιότητα τη διαμόρφωση και την εποπτεία του εκπαιδευτικού τους πλαισίου. Από τον Ιούνιο του 2013 η οργάνωση της λειτουργίας τους −

αλλά όχι και του εκπαιδευτικού τους πλαισίου − μετατίθεται στις Περιφέρειες. Ζητήματα που αφορούν στους εκπαιδευτές και την υλικοτεχνική υποδομή έχουν ανατεθεί στο Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης με εθνική χρηματοδότηση.[61] Τα επαγγελματικά δικαιώματα και το σύστημα πιστοποίησης της επαγγελματικής κατάρτισης (αρχικής, συνεχιζόμενης, δια βίου) καθορίζονται και εφαρμόζονται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, με το πτυχίο των ΑΕΙ/ΤΕΙ στη βαθμίδα 6, η Πιστοποίηση των ΙΕΚ κατατασσόταν στη βαθμίδα 3. Μετά από πολύχρονες και άκαρπες πιέσεις να περάσει στην βαθμίδα 4, πολύ πρόσφατα, ανήλθε κατευθείαν στη βαθμίδα 5.[62] Το στοιχείο αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό, αφού δημιουργεί την υποδομή για πιθανό μελλοντικό «άνοιγμα» της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Οι εξελίξεις αυτές σχετίζονται άμεσα με το πλαίσιο των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση. Με αναφορά στην ιδέα της «ευελιξίας στην αγορά με εργασιακή ασφάλεια» ("flexicurity"), η ευρωπαϊκή κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει στην ανάπτυξη ενός ειδικευμένου εργατικού δυναμικού στα κράτη μέλη της και γι' αυτό, ως στρατηγικούς της στόχους για την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση, ορίζει τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής και τη συγκράτηση των ατόμων σε δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τα προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγών παρουσιάζονται ως διαδικασίες οι οποίες επικεντρώνοντας στα άτομα, τα ενθαρρύνουν να είναι ευέλικτα, προσαρμοστικά και να κάνουν επιλογές ώστε να μπορούν να επωφελούνται των ανοιχτών περιβαλλόντων μάθησης που προσφέρονται παγκοσμίως, ενώ στην ίδια λογική στηρίζεται ολόκληρο το διακύβευμα της δια βίου μάθησης. Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο αυτό, τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. όσο και του ΟΟΣΑ καλούνται να αναβαθμίσουν την ελκυστικότητα της επαγγελματικής κατάρτισης και να προωθήσουν την 'επαγγελματοποίηση' στα προγράμματα σπουδών της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Σαρακινιώτη, 2012; Stavrou, 2012). Η γνώση και οι εκπαιδευτικές επιλογές / επιλογές μάθησης έρχονται στο κέντρο των πολιτικών και των πρακτικών για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη δια βίου μάθηση.

Στην παρούσα μελέτη το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στις διαδρομές της Μεταδευτεροβάθμιας – Μη Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατάρτισης, τις οποίες έχουν στη διάθεσή τους και επιλέγουν οι ενήλικες απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σε σχέση με τις συνθήκες της οργάνωσης και της μετάδοσης γνώσης που συναντούν τελικά κατά τη φοίτηση τους σε δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ). Διερευνώνται οι επιλογές και οι τροχιές τους στις δομές της Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης σε αντιδιαστολή με την Ανώτατη Εκπαίδευση και τις εναλλακτικές διαδρομές που προωθούνται από τις πολιτικές δια βίου μάθησης.

Σημαντικά μεταξύ των ευρημάτων ήταν ότι ο λόγος των καταρτιζόμενων, στον πυρήνα του, αρθρώνεται γύρω από περιγραφές αποτυχίας, απογοήτευσης, έλλειψης εμπιστοσύνης, φόβου αποκλεισμού και άγχους για την ενδεχόμενα μη ανταποδοτική επένδυση της επιλογής τους να φοιτήσουν σε ένα ΔΙΕΚ. Συχνά εκφράζουν την ανησυχία τους για το ενδεχόμενο «σπατάλης» των − ούτως ή άλλως περιορισμένων στις περισσότερες περιπτώσεις − συμβολικών και κυρίως υλικών πόρων τους. Όμως, την ίδια στιγμή, οι περισσότεροι δεν εγκαταλείπουν. Αντίθετα, μέσα από αυτή τη μαθησιακή διαδικασία φαίνεται να αναθεωρούν παλαιότερες επιλογές τους να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση. Η νοηματοδότηση της συγκεκριμένης επιλογής ποικίλει για τον καθέναν από αυτούς, αλλά στους περισσότερους παρατηρείται και ένας κοινός παρανομαστής. Η αντίληψη από τη μία μεριά ότι η ακαδημαϊκή

---

[61] Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, στο: http://www.gsae.edu.gr/en/epaggelmatiki-katartisi/i-e-k-institoyta-epaggelmatikis-katartisis/mathe-gia-ta-institoyta-epaggelmatikis-katartisis

[62] Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Τα 8 επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), στο:http://www.nqf.gov.gr/%CE%A4%CE%B18%CE%B5%CF%80%CE%AF%CF%80%CE%B5%CE%B4%CE%B1/tabid/164/Default.aspx

γνώση διαφοροποιείται μεν ποιοτικά από την επαγγελματική κατάρτιση, αλλά από την άλλη, ότι είναι πλέον πρακτική αναγκαιότητα να παραμείνουν εκπαιδεύσιμοι εντός κάποιας δομής εκπαίδευσης / κατάρτισης ώστε να μπορούν να είναι και απασχολήσιμοι· ενίοτε, για να εξυπηρετήσουν προσωπικούς τους στόχους στη συνέχεια, οι οποίοι ξεφεύγουν από τις κοινωνικά αναμενόμενες για αυτούς πορείες, χωρίς αυτό να σημαίνει a priori ότι οι ίδιοι δεν έχουν την επίγνωση των μειωμένων πιθανοτήτων πραγμάτωσης.

2. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε δεδομένα μελέτης που πραγματοποιήθηκε την περίοδο 2012-2013.[63] Πρόκειται για πιλοτική μελέτη, η οποία τοποθέτησε στο επίκεντρο της διερεύνησης τη μεταλυκειακή εκπαίδευση και κατάρτιση στα Δημόσια ΙΕΚ. Τα βασικότερα ερωτήματα που τέθηκαν αφορούν τις ιστορικές καταβολές και το πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού, τις κύριες παραμέτρους της επιλογής σπουδών / ειδικότητας από τους καταρτιζόμενους και τις μαθησιακές πορείες τους, σε σχέση και με τη γνωστική βάση των προσφερόμενων προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Για την παραγωγή των δεδομένων συνδυάστηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μεθοδολογίες. Διεξήχθησαν α) έρευνα με ερωτηματολόγιο και β) συνεντεύξεις με σπουδαστές.

Ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν καταρτιζόμενοι από 7 δημόσια ΙΕΚ, τα οποία λειτουργούν σε προνομιούχες και σε λιγότερο προνομιούχες περιοχές της Αττικής και της Κορινθίας. Προσωπικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις παραχώρησαν 20 σπουδαστές που ήδη είχαν απαντήσει στο ερωτηματολόγιο και επιθυμούσαν να συμμετάσχουν και στην έρευνα με συνέντευξη. Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου έδωσαν μια γενικότερη εικόνα των θέσεων των σπουδαστών για το πλαίσιο λειτουργίας των ΔΙΕΚ και για το είδος των εκπαιδευτικών επιλογών τους. Μέσα από τις συνεντεύξεις, στα δεδομένα από τις οποίες εδώ εστιάζουμε, έγινε μία εις βάθος διερεύνηση της βιογραφίας και των μαθησιακών διαδρομών τους. Μετά το τέλος της συνέντευξης και με κάθε καταρτιζόμενο ακολούθησε μη καταγεγραμμένη συζήτηση. Στοιχεία τα οποία αναφέρθηκαν κατά την διάρκεια αυτών των συζητήσεων καλύπτονται από την ερευνητική δεοντολογία, αλλά και από την εμπιστοσύνη που δημιουργήθηκε σε επίπεδο διαπροσωπικό. Σε ερευνητικό επίπεδο, πρόσφεραν την δυνατότητα να διασαφηνίσουμε και να εμβαθύνουμε σε επεισόδια της ζωής των καταρτιζόμενων, τα οποία μεταξύ άλλων ανέφεραν και για να εξηγήσουν αναλυτικότερα τις επιλογές κατά την εκπαιδευτική τους πορεία.

3. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η βιβλιογραφία για τις εκπαιδευτικές επιλογές και την μετέπειτα εξελικτική πορεία είναι εκτενής και καλύπτει τη μετάβαση από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση (Ball et al., 2000), την Ανώτατη Εκπαίδευση (Reay et al., 2005) και την εργασία (Bloomer & Hodkinson, 2000). Κριτικές προσεγγίσεις έχουν προβληματοποιήσει την ευρεία χρήση του όρου «επιλογή» και τις ατομιστικές παραδοχές της, αποκαλύπτοντας τον κοινωνικό χαρακτήρα των διαδικασιών λήψης απόφασης. Οι προσεγγίσεις αυτές χρησιμοποιούν κυρίως το θεωρητικό πλαίσιο του Bourdieu για το πεδίο, το κεφάλαιο και το habitus (Bourdieu, 1998). Η θεωρία του Bernstein συμβάλλει στην περαιτέρω διερεύνηση των διακρίσεων μεταξύ επιλογών και τροχιών μάθησης που συνιστούν τη βάση για «εξειδικευμένες ταυτότητες», επιτρέποντας στα άτομα να προχωρήσουν πέρα από τις / ή προς «ευέλικτες ταυτότητες», αναδιαμορφώνοντας τους εαυτούς τους ανάλογα με τις εξωτερικές συνθήκες (Bernstein, 2000). Στο πλαίσιο της θεωρητικοποίησης της εξουσίας και της υποκειμενικότητας από τον Foucault (1988) αναλύονται οι παγκόσμιες πηγές

[63] Χρηματοδοτήθηκε από τον Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας ήταν τα εξής: Άννα Τσατσαρώνη (Επιστημονική Υπεύθυνη), Αθανάσιος Κατσής (Επιστημονικός Σύμβουλος), Αντιγόνη Σαρακινιώτη, Μαρία Ματούση, Βασίλης Σαμαράς (Ερευνητές).

διαμόρφωσης ηγεμονικών λόγων και οι νέες μορφές κοινωνικής ρύθμισης και τεχνολογιών του εαυτού, όπως εγγράφονται στον χώρο της δια βίου μάθησης (Ball, 2009).

Η επαγγελματική επιλογή, ειδικά στις σύγχρονες συνθήκες, δεν συνιστά μία αμετάκλητη απόφαση. Η επιλογή του πρώτου επαγγέλματος, όμως, ως απόρροια των προηγούμενων εκπαιδευτικών επιλογών, είναι συχνά καθοριστική για την μετέπειτα εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου, καθώς και για τις συνθήκες της μετέπειτα ζωής του. Οι συνέπειες των εκπαιδευτικών επιλογών και της πρώτης επαγγελματικής επιλογής διακρίνονται σε διάφορες πτυχές της ζωής του (προσωπική ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση, απασχόληση, θέση και είδος εργασίας, απολαβές, κοινωνική καταξίωση) και τείνουν να έχουν διάρκεια (Power et al., 2006; Almquista, et al., 2010).

Πολυάριθμες έρευνες, για δεκαετίες, συνδέουν τις εκπαιδευτικές επιλογές και την επιλογή του πρώτου επαγγέλματος με κοινωνικούς παράγοντες, τεκμηριώνοντας την άποψη ότι οι επιλογές αυτές σχετίζονται με τις κοινωνικές ανισότητες. Σε αυτό το πλαίσιο μια σειρά κοινωνιολογικών ερευνών δείχνουν ότι οι «επιλογές», οι εμπειρίες και οι προσδοκίες των νέων ανθρώπων διαφέρουν ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, την εθνικότητα και το φύλο (Moniarou-Papaconstantinou & Tsatsaroni, 2012; Sianou-Kyrgiou, 2010; Reay et al., 2005), υπογραμμίζοντας τη συνθετότητα των διαδικασιών κοινωνικής αναπαραγωγής και αλλαγής και τη σπουδαιότητα των ατομικών, ιδρυματικών και οικογενειακών habitus σε αυτές τις διαδικασίες. Επιγραμματικά, οι φιλοδοξίες των μαθητών, οι οποίες τους προτρέπουν σε συγκεκριμένες επιλογές ή τους αποτρέπουν από άλλες, είναι το αποτέλεσμα μίας σειράς αποφάσεων, οι οποίες διαμορφώνονται από τις ατομικές προτιμήσεις, αλλά και από κοινωνικούς παράγοντες (οικογένεια, φίλοι, σχολείο και άλλοι κοινωνικοί θεσμοί).

Σήμερα, οι συνθήκες του πλαισίου στο οποίο οι νέοι καλούνται να κάνουν τις επιλογές τους και να αναπτύσσουν στρατηγικές για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες, έχουν αλλάξει. Από τη μία μεριά, σημειώνεται η οικονομική κρίση, η βαθειά ύφεση και η ανεργία και από την άλλη οι ευρωπαϊκές/παγκόσμιες πολιτικές, λόγοι και πρακτικές τα οποία προωθούν την νοηματοδότηση της εκπαίδευσης ως ένα ευρέως ανοικτό χώρο δια βίου μάθησης (Ball, 2009). Στον χώρο των νέων μορφών διακυβέρνησης και άσκησης των σχέσεων εξουσίας, στον οποίο οι πολιτικές και οι πρακτικές για τη διά βίου μάθηση διαμορφώνονται παγκοσμίως, καθίσταται πλέον απαραίτητο το ζήτημα των επιλογών να εξετάζεται ως μέρος των σχετικών πρακτικών του λόγου. Από αυτήν την οπτική, η διά βίου μάθηση αναλύεται ως τεχνολογία διακυβέρνησης και γίνεται αντιληπτή όχι μόνο ως πολιτική για την διεύρυνση της συμμετοχής, αλλά και ως ένας χώρος πρακτικών ο οποίος θεσπίζει νέα καθεστώτα ορθολογικότητας για την εκπαίδευση και καθιστά τα άτομα ενεργώς εμπλεκόμενα και υπεύθυνα «υποκείμενα της επιλογής» (Sarakinioti et al., 2013; Ball, 2009; Bansel, 2007). Ξεκινώντας από τις παραπάνω θεωρητικές αναφορές, η έρευνά μας επικεντρώνεται και παράγει δεδομένα για τον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, ένα πεδίο που μέχρι σήμερα έχει διερευνηθεί ελάχιστα στην Ελλάδα.

4. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η αρχή της «flexicurity», η οποία κυριαρχεί παγκοσμίως στις πολιτικές για τη διά βίου μάθηση, επιδιώκει την ισορροπία μεταξύ «ευελιξίας στην αγορά εργασίας» και «επαγγελματικής ασφάλειας για τους εργαζομένους», στοιχείο που προωθεί στον ευρωπαϊκό χώρο της διακυβέρνησης την ιδέα της χαλάρωσης των συνόρων (Bernstein, 2000; Seddon & Levin 2013) μεταξύ των επιχειρήσεων, των εργατικών οργανώσεων, των κοινωνικών εταίρων και των εθνικών φορέων πολιτικής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η βασική ιδέα της αρχής της «flexicurity»[64] στηρίζεται στην αντίληψη ότι οι αγορές χρειάζονται ευελιξία στις εργασιακές συμβάσεις· αλλά ότι δεν μπορεί αυτή να εξασφαλιστεί χωρίς αντίτιμο. Δηλαδή, όχι χωρίς την παροχή ασφάλειας στους εργαζόμενους

[64] Σχετικά με την ιδέα και τις πολιτικές για τη «flexicurity», βλ. στο http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=370&langId=en&featuresId=13&furtherFeatures=yes

ότι θα διατηρούν την δουλειά τους σε δύσκολες περιόδους ή ότι θα μπορούν γρήγορα να βρουν νέα δουλειά αν απολυθούν, καθώς και την εγγύηση ότι το επίδομα ανεργίας θα καθοριστεί σε επίπεδο αξιοπρεπές. Η ιδέα της «flexicurity» στο επίπεδο της πολιτικής πιστεύεται ότι μπορεί να εξισορροπήσει και να υπηρετήσει τις αντιφατικές αυτές κοινωνικές ανάγκες. Σήμερα, ειδικά, θα ήταν βέβαια απολύτως χρήσιμη τουλάχιστον μία επαναξιολόγηση της «ισορροπίας» μεταξύ ευελιξίας και ασφάλειας.

Εν τω μεταξύ, με ζητούμενο ένα ειδικευμένο εργατικό δυναμικό, η ευελιξία με στόχο την απασχόληση και την εξυπηρέτηση των ταχύτατα μεταβαλλόμενων αναγκών των αγορών, προϋποθέτει να παραμένουν οι εργαζόμενοι σε μία διά βίου εκπαιδευτική ετοιμότητα. Τα άτομα, για να είναι απασχολήσιμα και άρα να προστατεύονται από τη συνακόλουθη της ανεργίας φτώχεια και κοινωνική περιθωριοποίηση, καλούνται να προσαρμόζουν ανάλογα τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντά τους. Για την αναπροσαρμογή των προσόντων τους καλούνται να παραμένουν διά βίου εκπαιδεύσιμα και να συγκρατούνται εντός μεταλυκειακών δομών διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η τάση αυτή μεταφράζεται σε πιέσεις/προκλήσεις για ολοένα μεγαλύτερη διεύρυνση της συμμετοχής στη μεταλυκειακή εκπαίδευση και κατάρτιση. Από τις πολιτικές της διευρυμένης πρόσβασης προκύπτουν πολλαπλές εκπαιδευτικές πορείες, οι οποίες τείνουν να αντικαθιστούν τις γραμμικές τροχιές του παρελθόντος, ανατροφοδοτώντας τη συζήτηση για τις παλαιότερες και τις νέες μορφές ανισότητας (Reay et al., 2010).

Ιδιαίτερο προβληματισμό σε σχέση με το θέμα μας και το ρόλο του θεσμού στις σημερινές συνθήκες δημιουργεί το φαινόμενο των λεγόμενων NEETs (Not in Education, Employment or Training) ή στην ελληνική απόδοση των «απόντων» (Παπαδάκης, 2013). Σύμφωνα με τον ορισμό της Ε.Ε., πρόκειται για νέους από 15 έως 29 ετών, οι οποίοι ούτε εργάζονται, ούτε βρίσκονται σε κάποια δομή εκπαίδευσης ή κατάρτισης και γι' αυτό θεωρούνται ομάδα ιδιαιτέρως εκτεθειμένη στη μακροχρόνια ανεργία, στη φτώχεια και στον συνακόλουθο κοινωνικό αποκλεισμό. Όντως, σχετική έρευνα του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για τη Βελτίωση των Συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας (Eurofound, 2012) δείχνει ότι οι πιθανότητες ενός ατόμου να βρεθεί εκτός εργασίας, εκπαίδευσης και κατάρτισης επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι ενισχύουν την άποψη για τον κοινωνικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Οι παράγοντες που ενισχύουν την πιθανότητα κατάταξης ενός ατόμου στους NEETs είναι: κάποιο είδος αναπηρίας (+40%), προέλευση από οικογένεια μεταναστών ή νοικοκυριό με χαμηλό εισόδημα (+70%), γονείς διαζευγμένοι (+30%), γονείς που έχουν υπάρξει άνεργοι (+17%), γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (+50%). Ενώ, κατά 1,5 φορά αυξάνει την πιθανότητα μη συμμετοχής σε εργασία, εκπαίδευση ή κατάρτιση η διαμονή σε απομακρυσμένες περιοχές (Eurofound, 2012).

Στην Ελλάδα και στο πλαίσιο των παγκοσμιοποιημένων λόγων περί εκπαίδευσης, η Επαγγελματική Κατάρτιση εμφανίζεται ως εναλλακτική των σπουδών στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Γίνεται θελκτική επειδή προσφέρει προγράμματα σπουδών διετούς διάρκειας σε μία πλειάδα ειδικοτήτων οι οποίες εμφανίζονται να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, αλλά και επειδή η επιλογή των σπουδαστών γίνεται σε επίπεδο ιδρυμάτων με ευέλικτα κριτήρια. Ιδιαίτερα στους νέους από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα, τα ΔΙΕΚ φαντάζουν ωσάν να «υπόσχονται» ότι θα τους εφοδιάσουν με αναγνωρισμένα επαγγελματικά προσόντα που θα τους «προστατεύσουν» από τον κίνδυνο της μακροχρόνιας ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Τσατσαρώνη κ.ά., 2013; Ματούση, 2012). Ωστόσο, τα ιδρύματα των δύο τομέων (Ανώτατης και Μεταδευτεροβάθμιας – Μη Τριτοβάθμιας) είναι έντονα διαφοροποιημένα, τόσο όσον αφορά στις οργανωτικές και εκπαιδευτικές τους δομές, όσο και στις προσφερόμενες ειδικότητες και τη διασύνδεσή τους με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την αγορά εργασίας.

Οι εκπαιδευτικές επιλογές των σπουδαστών επηρεάζονται από τις διαφορές στον τρόπο εισόδου και πιστοποίησης, αλλά και από τις διαφορές στις ευκαιρίες εξέλιξης μετά την αποφοίτηση. Οι διαφορές αυτές σχηματοποιούνται σε ειδοποιά θεσμικά χαρακτηριστικά, κρίσιμα για το status των ΙΕΚ. Πρωτίστως, η απόκτηση του τίτλου πιστοποιημένων επαγγελματικών προσόντων προαπαιτεί τη συμμετοχή σε πανελλαδικής κλίμακας εξετάσεις εκτός ιδρυμάτων, ενώ η Πιστοποίηση δεν χορηγείται από τα ΙΕΚ, αλλά από άλλους κρατικούς οργανισμούς. Κυρίως, και τουλάχιστον προς το παρόν, δεν υπάρχουν δίοδοι

(paths) που να επιτρέπουν τη δυνατότητα συνέχισης των σπουδών των κατόχων Πιστοποίησης ΙΕΚ σε συναφείς ειδικότητες στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Επιτρεπόμενη είναι η συνέχιση μίας «κυκλικής πορείας» εντός των ΙΕΚ: Η μετακίνηση από μία ειδικότητα προς άλλη συναφή με μειωμένη διάρκεια φοίτησης ή/και η επιλογή μίας εντελώς διαφορετικής από την προηγούμενη ειδικότητα, η οποία όμως προαπαιτεί την παρακολούθηση και των τεσσάρων εξαμήνων κατάρτισης.

5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΕΚ

Συνέντευξη παραχώρησαν συνολικά 20 καταρτιζόμενοι οι οποίοι παρακολουθούσαν 12 διαφορετικές ειδικότητες σε 7 δημόσια ΙΕΚ που συμμετείχαν στην έρευνα. Πρόκειται για 10 γυναίκες και 10 άντρες, οι ηλικίες των οποίων κυμαίνονται από τα 19 έως και τα 45 έτη. Οι 19 από τους 20 καταρτιζόμενους είναι γεννημένοι στην Ελλάδα. Ένας καταρτιζόμενος είναι ελληνικής καταγωγής γεννημένος σε χώρα της Ε.Ε. από γονείς έλληνες μετανάστες. Μία καταρτιζόμενη είναι γεννημένη και μεγαλωμένη στην Ελλάδα όπου και παρακολούθησε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, από γονείς οι οποίοι κατάγονται από χώρα εκτός Ε.Ε.

Σχεδόν όλοι οι καταρτιζόμενοι που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις ξεκίνησαν με την προσπάθεια εισόδου σε ΑΕΙ/ΤΕΙ και επέλεξαν το ΔΙΕΚ μόνο όταν απέτυχαν στις εισιτήριες εξετάσεις. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

> «*Θα το παρατηρήσεις, κι όταν θα πας σε ένα ΙΕΚ, ότι οι περισσότεροι λένε "ε, εντάξει, δεν πέρασα εκεί, και γι' αυτό ήρθα εδώ". Δηλαδή όταν κάναμε τη συζήτηση στις αρχές, ας πούμε ποιος είσαι, γιατί ήρθες, γιατί διάλεξες την Ειδικότητα, ... να γνωριστούμε και τα λοιπά ..., οι περισσότεροι αυτό λέγανε: "προσπάθησα, έδωσα Πανελλαδικές, ε δεν πέρασα εκεί, και αναγκαστικά ήρθα εδώ". Δηλαδή, δε ξέρω, είναι ... εντάξει – αποτύχαμε, ας πάρουμε αυτό τουλάχιστον, ... να τελειώνει η υπόθεση*». (Γυναίκα, 31 ετών)

Σύμφωνα με τα δεδομένα, σημαντικός αριθμός καταρτιζομένων (περίπου το 1/3 των ερωτώμενων) παρακολουθούν ειδικότητα που δεν ήταν η πρώτη επιλογή τους, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι τελικά δεν τους ενδιαφέρει η ειδικότητα που παρακολουθούν. Κάποιες απαντήσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ενημερώθηκαν για την ύπαρξη των δημόσιων ΙΕΚ αναδεικνύουν τα παρακάτω ζητήματα: έλλειψη καθοδήγησης, δυσκολία έγκυρης και έγκαιρης πληροφόρησης σχετικά με τις προσφερόμενες ειδικότητες και τα τμήματα, απουσία προβολής των δημόσιων ΙΕΚ, εξαιρετικά σύντομη διάρκεια της περιόδου εγγραφής.

Από τους 20 ερωτώμενους, οι περισσότεροι δεν εργάζονται παράλληλα με τις σπουδές τους κυρίως λόγω της υπάρχουσας ανεργίας και όχι από επιλογή. Η πλειονότητα δηλώνει ότι χρειάζονται την εργασία για λόγους βιοπορισμού. Αρκετοί δηλώνουν ότι επιλέγουν να φοιτήσουν στο ΙΕΚ είτε για να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο που τους δημιουργεί η έλλειψη εργασίας ή ως μέσο για να διευρύνουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες και έτσι να διεκδικήσουν εργασία σε περισσότερους επαγγελματικούς χώρους και ειδικότητες. Όσον αφορά τους εργαζομένους που συνδυάζουν την απασχόληση με την κατάρτιση, σημειώνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν από την ανελαστικότητα τόσο στο όριο των επιτρεπόμενων ανά μάθημα απουσιών όσο και στο ωράριο λειτουργίας των ΙΕΚ. Εξαιτίας αυτών, ο συνδυασμός κατάρτισης και πλήρους απασχόλησης καθίσταται αδύνατος και ο συνδυασμός μερικής απασχόλησης και κατάρτισης εξαιρετικά δύσκολος, εξαιτίας και του χρόνου που απαιτούν οι μετακινήσεις από και προς το σημείο διαμονής, εργασίας και κατάρτισης. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα καταρτιζόμενου ο οποίος κατοικεί σε περιοχή της Ανατολικής Αττικής και σπουδάζει στο ΔΙΕΚ του Αιγάλεω, επειδή εκεί προσφερόταν η ειδικότητα που επιθυμούσε να παρακολουθήσει.

Το ζήτημα του εκπαιδευτικού υλικού αναδεικνύεται σε πολύ σημαντικό στο λόγο των καταρτιζομένων. Οι πρώτες αντιδράσεις όλων στο σχετικό ερώτημα σκιαγραφούν την κατάσταση με μελανά χρώματα:

«Δεν υπάρχει Εκπαιδευτικό Υλικό: αυτό αν λέει κάτι…;». (Άνδρας, 38 ετών)
«*Δεν έχουμε βιβλία*». (Γυναίκα, 45 ετών)
«*Λοιπόν: βιβλία δεν υπάρχουν, είναι το μόνο σίγουρο, εεε….θα έπρεπε να μας αφήνουν να βγάζουμε φωτοτυπίες, πράγμα το οποίο δεν συμβαίνει…»*. (Γυναίκα, 21 ετών)
«Ανύπαρκτο. Πραγματικά. Δε ξέρουμε ούτε εμείς σα καταρτιζόμενοι την Ύλη, και ουσιαστικά δε ξέρουνε κι αυτοί… είναι φλού». (Γυναίκα, 31 ετών)
«*Σημειώσεις, στον πίνακα, τις γράφουμε στα τετράδια ... μας φέρνουν κάποια φωτοτυπία όταν είναι πάρα πολλά και δεν μπορούμε να τα γράψουμε. Αν και δεν νοιάζονται τόσο πολύ γι' αυτό, οπότε γράφουμε – γράφουμε – γράφουμε*». (Γυναίκα, 20 ετών)
«*... ε, πλέον δεν υπάρχουν βιβλία … το Υπουργείο Παιδείας προτίμησε να τα πετάξει αντί να δώσει χρήματα για να τα μεταφέρει. […] Τα πετάξανε!»*. (Γυναίκα, 34 ετών)

Οι ίδιοι οι καταρτιζόμενοι και σε σύγκριση με την κατάσταση στα ΑΕΙ / ΤΕΙ αποδίδουν την ανυπαρξία Εκπαιδευτικού Υλικού στην απαξία των δημόσιων ΙΕΚ από το Σύστημα. Το ΙΕΚ, αναφέρουν «δεν έχει την αναγνωρισιμότητα που θα έπρεπε να έχει στην Ελλάδα», «έχει απαξιωθεί απ' το σύστημα πρώτον και σε συνέχεια κι από μας τους ίδιους», «λες και είναι κλωτσοσκούφι», για «τους αποτυχημένους της ζωής και τους κακούς μαθητές». Άλλο ερώτημα, το οποίο στόχευε σε μια έμμεση αποτίμηση / σύγκριση μεταξύ ΑΕΙ / ΤΕΙ και ΔΙΕΚ, συμπληρώνει την εικόνα για το πώς οι ίδιοι αιτιολογούν την απαξίωση των ΔΙΕΚ. Συγκεκριμένα, στο ερώτημα: «Γιατί πιστεύετε ότι δίνονται δωρεάν συγγράμματα στους φοιτητές του Πανεπιστημίου και των ΤΕΙ, όπως και στο Σχολείο, αλλά όχι και στους σπουδαστές των ΙΕΚ;» κάποιοι από τους καταρτιζόμενους δηλώνουν χαρακτηριστικά τα παρακάτω:

«Γιατί «πάντα έτσι ήταν». Αυτή είναι η απάντηση που πήρα από … από το ΙΕΚ. […] Τα ΙΕΚ, ναι. Όταν το ρώτησα … έπεσα από τα σύννεφα όταν μου είπαν ότι δεν υπάρχει βιβλιογρ… ότι δεν υπάρχουν βιβλία, .. και θυμάμαι μάλιστα ότι το ρώτησα ... η απάντηση ήρθε σαν κεραμίδι στο κεφάλι μου και μου το απάντησε με τέτοια φυσικότητα τότε στην Γραμματεία, εεε……. που έμεινα άφωνος! […] Ναι, ότι «πάντα έτσι ήταν στα ΙΕΚ», ότι δεν υπάρχουν βιβλία …θυμάμαι ότι μου το' πε μ' έναν τέτοιο τρόπο … τόσο φυσικό, δηλαδή, που … πραγματικά δεν ξέρω γιατί δεν υπάρχουνε, και δεν μου 'χει δώσει κανείς απάντηση σ' αυτό το θέμα, …[…] "Πάντα έτσι ήταν", ναι». (Άνδρας, 38 ετών)

«Εντάξει, ίσως ακουστεί λίγο πεσιμιστικό αυτό που θα πω, αλλά είναι … είναι και λες και είμαστε κλωτσοσκούφι. Δηλαδή, θα φτάσουμε εκειπέρα, θα πάμε στο ΙΕΚ, θα "μας την πούνε" γιατί πάμε στο ΙΕΚ, και θα μας πούνε … ας έκανες τώρα τα κουμάντα σου, κι ας είχες τα βιβλία σου. Δηλαδή είναι κάπως έτσι, όλοι ρίχνουν την ευθύνη κάπου αλλού. Και πιστεύω ότι δίνουν βιβλία στα παιδιά στο Πανεπιστήμιο γιατί είναι, υποτίθεται δωρεάν Εκπαίδευση, την οποία παρέχει το Κράτος, και είναι Ειδικότητες στο Πανεπιστήμιο, οι οποίες είναι πιο … πιο ανεπτυγμένες, να το πω έτσι. Δηλαδή θα μάθουν περισσότερα, θα χρειαστούνε σίγουρα συγγράμματα, είναι καθηγητές οι οποίοι γράφουν τα συγγράμματα, κάπως πρέπει να προωθηθεί όλο αυτό, είναι όλα αυτά. Είναι ότι έκαναν τόσο κόπο να μπουν εκεί μέσα, δε θα πάρουν ένα δωρεάν βιβλίο; Ε, δε γίνεται…!». (Γυναίκα, 21 ετών)

«Τώρα αυτό δεν ξέρω αν έχει να κάνει επειδή είναι το Πανεπιστήμιο, είναι ΑΕΙ και ΤΕΙ, είναι τα πανεπιστήμια οι Σχολές που είναι από τις Πανελλήνιες, είναι μετά το Σχολείο, ίσως το δίνουνε επειδή είναι «Πανεπιστήμιο». Ενώ το ΙΕΚ είναι «Κατάρτιση», πηγαίνει κάποιος εκειπέρα ο οποίος δεν είχε τη δυνατότητα να περάσει εκεί, οπότε ήταν η τελευταία του επιλογή. Ίσως γι' αυτό». (Άνδρας, 20 ετών)

«Εεεε, δε θεωρώ ότι το Ινστιτούτο το οποίο έχει την ευθύνη των ΙΕΚ έχει αναλάβει σοβαρά τον ρόλο του. Εεεεμ, θεωρείται αυτό που λέγαμε παλιά και για τα ΤΕΛ ότι … πηγαίνουνε «οι αποτυχημένοι της ζωής και οι κακοί μαθητές», ας πούμε, να κάνουνε

έτσι μια τέχνη, να μάθουνε. […] Ναι. Και αυτό το βλέπουμε και από τη Γραμματεία, και από τους καθηγητές». (Γυναίκα, 34 ετών)

«Γιατί ίσως ακόμη θεωρείται λίγο υποβιβασμένο [το ΙΕΚ]. […] Δεεεν ... δεν του δίνουνε τόση βάση. Δεν έχει την αναγνωρισιμότητα που θα έπρεπε να έχει στην Ελλάδα». (Γυναίκα, 22 ετών)

«Δεν έχω ιδέα. Προφανώς ... και το σύστημα μόνο του δε θεωρεί τα ΙΕΚ σημαντικά, για να δώσει την αρμόδια ... προσοχή που δίνει στα άλλα ... ΑΕΙ και ΤΕΙ, ας πούμε – εκπαιδευτικά ιδρύματα. Πιθανά. Πιστεύω και γι' αυτό κι εμείς έχουμε την ίδια άποψη, ας πούμε για το ΙΕΚ. Γιατί δε βλέπουμε ... βλέπω ας πούμε ότι ... δεν υπάρχει καθόλου οργάνωση. Καθόλου. […] Ενώ θα μπορούσε να είναι κάτι πιο ... ουσιώδες. Θεωρώ ότι άξιζε να 'ταν πιο ουσιώδες. Με βάση αυτά που θέλει να διδάξει το ΙΕΚ, δηλαδή τουλάχιστον αυτά που θεωρεί σαν Ύλη, που εγώ τα θεωρώ σωστά. Υπάρχουνε δηλαδή πράγματα που κάνουμε στην Ύλη μας, που ... [...] ένας φίλος της ... ο αρραβωνιαστικός μιας φίλης μου που ... είναι επίσης [ειδικότητα]. Και λέει ότι δεν τα έχει κάνει στο Πανεπιστήμιο αναλυτικά. Και τα κάνουμε εμείς στο ΙΕΚ, ας πούμε. Και μαθαίνει κι αυτός μαζί με το ΙΕΚ. Δηλαδή, έχει προοπτικές το ΙΕΚ, και έχει απαξιωθεί απ' το σύστημα πρώτον και σε συνέχεια κι από μας τους ίδιους, εντάξει, η αλήθεια είναι, δε δίνουμε, την αρμόδια νομίζω προσοχή, δε το παίρνουμε στα σοβαρά». (Γυναίκα, 31 ετών)

Οι περισσότεροι καταρτιζόμενοι πιστεύουν και εκφράζουν την προσδοκία ότι οι γνώσεις που αποκομίζουν από τη φοίτησή τους στο ΔΙΕΚ θα τους βοηθήσουν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς παράγοντες που η πλειονότητα των ερωτώμενων υπογραμμίζει ως κριτήριο για την επιλογή να φοιτήσει στα ΔΙΕΚ και να παρακολουθήσει συγκεκριμένες ειδικότητες (π.χ. «τεχνικός», «ειδικός» ή «στέλεχος»). Το κοινό στοιχείο στις απαντήσεις της πλειοψηφίας αφορά την έννοια της «εξειδίκευσης», στην οποία αποδίδουν όμως διαφορετική βαρύτητα και σημασία. Η διαφορετική σημασιοδότηση του όρου «εξειδίκευση» φαίνεται να συνδέεται κυρίως με τις παιδαγωγικές ταυτότητες των καταρτιζομένων, δηλαδή αυτού που ο Bernstein (2000: 66) περιγράφει ως «το αποτέλεσμα της ένταξης μιας (ατομικής) σταδιοδρομίας σε μια συλλογική βάση». Με άλλα λόγια πρόκειται για το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής, δηλαδή της συνεχούς διαδικασίας μέσα από την οποία τα άτομα αποκτούν νέα ή αναπτύσσουν τα υπάρχοντα πρότυπα θεμιτής συμπεριφοράς, γνώσης και πρακτικής, είτε από επίσημα πιστοποιημένους (από το κράτος) φορείς κοινωνικών/ εκπαιδευτικών πρακτικών, είτε μέσα από άτυπες μορφές παιδαγωγικής επικοινωνίας της καθημερινής ζωής και δράσης. Οι παιδαγωγικές ταυτότητες προκύπτουν κάθε φορά μέσα από τις σχέσεις που συνάπτουν με άλλες ταυτότητες αμοιβαίας αναγνώρισης, υποστήριξης, νομιμοποίησης, στα πλαίσια συνεχούς διαπραγμάτευσης των εκάστοτε συλλογικών και ατομικών στόχων (Bernstein, 2000).

6. ΟΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΟΥΣ

Για τη συστηματική ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας αξιοποιήσαμε δυο κύριους άξονες. Πρώτον, τον άξονα της γνώσης, ο οποίος παραπέμπει στα όρια της θεμιτής παιδαγωγικής δράσης εντός των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και συνακόλουθα τις θέσεις ταυτοτήτων των καταρτιζομένων. Και δεύτερον, τον άξονα των επιλογών στις οποίες προβαίνουν τα άτομα που παρέχει ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο διαπραγματεύονται το σύγχρονο αίτημα για περισσότερη εκπαίδευση και κατάρτιση.

Εξετάζοντας τα δεδομένα ως προς τον πρώτο άξονα αξιοποιήσαμε τις έννοιες της ταξινόμησης, της περιχάραξης και του νοηματικού προσανατολισμού (Bernstein, 2000; Σαρακινιώτη, 2012) με σκοπό να αναγνωρίσουμε και να περιγράψουμε τους τύπους παιδαγωγικών ταυτοτήτων που φαίνεται να διαμορφώνονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

των ΔΙΕΚ (Bernstein, 1999; Power, 2006). Η ανάλυσή μας ανέδειξε την ύπαρξη και των τεσσάρων τύπων ταυτότητας - αναδρομικό, προοπτικό, εργαλειακό και θεραπευτικό τύπο ταυτότητας. Η αναδρομική ταυτότητα εκφράζεται μέσα από τη συντήρηση στοιχείων του παρελθόντος, χρήσης τους στο παρόν και μεταφοράς τους στο μέλλον. Οι προοπτικές ταυτότητες διαμορφώνονται μέσα από την επιλεκτική αναπλαισίωση στοιχείων του παρελθόντος προκειμένου, σύμφωνα με την απόδοση της Power (2006), ο συγκροτημένος λόγος να αρθρώσει νέες συλλογικές αφηγήσεις με προσανατολισμό στο μέλλον. Η εργαλειακή ταυτότητα διαμορφώνεται με αποκλειστικό κριτήριο τη μεγιστοποίηση της ανταλλακτικής αξίας των εκροών της εκπαίδευσης στην αγορά. Τέλος, σύμφωνα με τον Bernstein, στη θεραπευτική ταυτότητα «η ιδέα του εαυτού είναι κρίσιμη καθώς ο εαυτός αντιμετωπίζεται ως ένα προσωπικό διακύβευμα» (Bernstein, 1996:77; Σαρακινιώτη, 2012). Από τα είκοσι υποκείμενα της έρευνας τα οχτώ φαίνεται να εκδηλώνουν εκδοχές μιας αναδρομικής ταυτότητας, εφτά προοπτικής, τρία εργαλειακής και δύο θεραπευτικής.

Κύριο γνώρισμα των αναδρομικών ταυτοτήτων των καταρτιζομένων στα ΔΙΕΚ που συμμετείχαν στην έρευνα είναι ότι εμφανίζονται να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τις παγιωμένες ιεραρχήσεις στα πεδία της γνώσης και του καταμερισμού της εργασίας. Οι ταυτότητες αυτές δεν αμφισβητούν δοσμένα όρια, ιεραρχήσεις και ρόλους (αυστηρές ταξινομήσεις), αντλώντας από μεταφηγήσεις, για παράδειγμα το κύρος των ιδρυμάτων, των διαφορετικών βαθμίδων κτλ. Τα περισσότερα από τα άτομα αναγνωρίζουν την αδυναμία των ΔΙΕΚ να συγκροτήσουν τους καταρτιζόμενους και να επιτρέψουν την εξέλιξή τους σε ανεξάρτητα παιδαγωγικά υποκείμενα της γνώσης και της επαγγελματικής πρακτικής, ως αποτέλεσμα της έλλειψης ενός σαφούς και καλά δομημένου προγράμματος καθώς και αυστηρότερου ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, τείνουν να τοποθετούνται θετικά απέναντι στην προοπτική μεγαλύτερης γνωστικής εμβάθυνσης και εξειδίκευσης εφόσον οι θεσμικές προϋποθέσεις επιτρέψουν την ατομική πρωτοβουλία. Ενδεικτικό παράδειγμα μιας αναδρομικής ταυτότητας σύμφωνα με την ανάλυσή μας αφορά γυναίκα, 31 ετών, η οποία αναγνωρίζει τη σημασία των αυστηρών ταξινομήσεων που διασφαλίζουν την απόκτηση ακαδημαϊκής γνώσης. Προκρίνει τις αυστηρές περιχαράξεις οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για την πρόσκτηση των γνώσεων που αντιπροσωπεύουν διακριτές ακαδημαϊκές πειθαρχίες. Μπορεί να φανταστεί και να τοποθετήσει τον εαυτό της σε τέτοια ιδρύματα, τα οποία διακρίνει σαφώς από τα ΔΙΕΚ με κριτήριο τη διαφορά της πρακτικής εφαρμογής και της αναλυτικής σκέψης (εσωστρεφής νοηματικός προσανατολισμός) (Σαρακινιώτη, 2012). Πρόκειται για μια εκδοχή αναδρομικής ταυτότητας η οποία ενθαρρύνει το συγκεκριμένο άτομο να διεκδικεί μια θέση σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Τα άτομα με στοιχεία προοπτικής ταυτότητας αντιλαμβάνονται το αντικείμενο των σπουδών τους ως ένα πεδίο εξειδικευμένης επαγγελματικής πρακτικής με αυστηρές ταξινομήσεις και το αντιδιαστέλλουν από περισσότερο τεχνικές - πρακτικές εκδοχές του. Τοποθετούνται κριτικά σε αυτό που αντιπροσωπεύει μια καθαρά πρακτική μορφή γνώσης, επικαλούμενοι το γεγονός ότι αυτό δεν τους επιτρέπει να κινούνται αυτόνομα με γνώση και κατανόηση σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους. Εμφανίζονται ανοιχτοί και δεκτικοί σε ένα φάσμα δυνατοτήτων για την απόκτηση γνώσης σε σύγχρονα αντικείμενα. Προκρίνουν τον εκσυγχρονισμό των ΔΙΕΚ ως προς τα προγράμματα, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτών και τη διασφάλιση υψηλού επιπέδου επαγγελματισμού τους. Ο λόγος τους, τούς τοποθετεί ως άτομα που επιθυμούν να διαθέτουν πιστοποιημένη γνώση και είναι εν δυνάμει ικανά να λειτουργούν στο πλαίσιο των σύγχρονων εφαρμοσμένων πεδίων επαγγελματικής πρακτικής. Ένα τυπικό παράδειγμα προοπτικής ταυτότητας αφορά γυναίκα, 31 ετών. Αναγνωρίζει τη σημασία των αυστηρών ταξινομήσεων της εκπαιδευτικής γνώσης αλλά με αναπαλαιώσεις που διαμορφώνουν συνθήκες για τη μύηση των καταρτιζομένων σε εξειδικευμένες επαγγελματικές πρακτικές, στη συγκεκριμένη περίπτωση του ενδυματολόγου. Στις πρακτικές του ΔΙΕΚ διακρίνει αυστηρές περιχαράξεις ως προς τα στοιχεία του ρυθμιστικού λόγου τα οποία και απορρίπτει. Ενώ εντοπίζει ως αδυναμία την απουσία αυστηρότερου ελέγχου ως προς στοιχεία του διδακτικού λόγου, όπως η καθοδήγηση. Ως εκ τούτου, αντιλαμβάνεται το αντικείμενο των σπουδών της ως ένα πεδίο εξειδικευμένης επαγγελματικής πρακτικής με αυστηρές ταξινομήσεις και το αντιδιαστέλλει από περισσότερο τεχνικές-πρακτικές εκδοχές του συγκεκριμένου χώρου, π.χ. μοδίστρα.

Αυτός είναι και ο κύριος λόγος που σε πολλά σημεία της συνέντευξής της γίνεται έντονα κριτική σε αυτό που αντιπροσωπεύει μια καθαρά πρακτική μορφή γνώσης (διαφορά ενδυματολόγου-μοδίστρας). Η ταυτότητά της διαμορφώνεται ως μια προοπτική ταυτότητα η οποία θα της επιτρέπει να κινείται αυτόνομα σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους (π.χ. περιοδικά, θέατρο) ανταποκρινόμενη στις εκάστοτε απαιτήσεις.

Τα άτομα με χαρακτηριστικά εργαλειακής ταυτότητας ενδιαφέρονται να επενδύσουν στην εκπαίδευση όχι για μεγαλύτερη κατανόηση ή μεγαλύτερη γνωστική εμβάθυνση, αλλά γιατί αυτό απαιτούν οι σύγχρονες ανάγκες της αγοράς. Ενδιαφέρονται για την πρόσκτηση ενός συνόλου οριζόντιων δεξιοτήτων, οι οποίες αφενός αναγνωρίζονται στις παρούσες συνθήκες ως αναγκαίες, αφετέρου μπορούν να συμπληρωθούν με δεξιότητες βασισμένες στην εμπειρία κατά την εξάσκηση μιας ειδικότητας στο μέλλον. Δεν αναγνωρίζουν ότι διαφορετικές βαθμίδες μπορεί να προσφέρουν ποιοτικά διαφορετικά είδη γνώσης, καθώς δεν διαθέτουν εκλεπτυσμένα εργαλεία για να διακρίνουν μεταξύ διαφορετικών μορφών γνώσης. Ουσιαστικά, ο λόγος τους διαποτίζεται από την αντίληψη ότι η γνώση είναι σωρευτική. Οι τυχόν απόπειρες για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποβλέπουν στην απόκτηση τίτλων σπουδών με μεγαλύτερη ανταλλακτική αξία στην αγορά εργασίας. Ενδεικτικά, η ανάλυσή μας σε αυτή την περίπτωση αφορά άνδρα 19 ετών, ο οποίος εντοπίζει σημαντικές ελλείψεις σε σχέση με την προσφερόμενη γνώση, αλλά κυρίως με τις παιδαγωγικές σχέσεις που διαμορφώνονται εντός των ΔΙΕΚ αποτρέποντας συχνά τους καταρτιζόμενους από την αποτελεσματική εμπλοκή τους στις διαδικασίες κατάρτισης. Δηλώνει ρητά ότι προετοιμάζεται για την εισαγωγή του στην Τριτοβάθμια, τονίζοντας τη μεγαλύτερη ανταλλακτική αξία των πτυχίων στην αγορά εργασίας. Φέρει ταυτότητα με εργαλειακά χαρακτηριστικά καθώς ενδιαφέρεται να επενδύσει στην εκπαίδευση με σκοπό να μεγιστοποιήσει τις πιθανότητες ανταπόκρισής του στις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς.

Τα άτομα με χαρακτηριστικά θεραπευτικής ταυτότητας διαθέτουν μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου, οι οποίες είναι ασύμβατες με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την κουλτούρα των ΔΙΕΚ. Εμφανίζονται να έχουν ένα εσωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό αναγνωρίζοντας την αξία της γνώσης αυτής καθαυτής, την οποία και συσχετίζουν ευθέως με την προσωπική ανάπτυξη. Η ταυτότητά τους τείνει να συγκροτείται με αναφορά σε πεδία πρακτικής και σε λόγους έξω από το χώρο των ΔΙΕΚ. Ενδεικτικά, στην ανάλυσή μας, άνδρας 38 ετών εμφανίζεται να διαχειρίζεται αυτό που εκλαμβάνει ως απουσία ταξινομήσεων - εξειδικευμένων μορφών γνώσης - στα ΔΙΕΚ, όπου βρέθηκε λόγω δυσμενών συνθηκών, αναγνωρίζοντας την αξία της γνώσης στο ίδιο της το περιεχόμενο (εσωστρεφή προσανατολισμό). Χαρακτηριστικά αναφέρει:

> «*…οι γνώσεις όμως που αποκτώ, που θα αποκτήσω και που έχω αποκτήσει μέχρι τώρα, με βοηθούν όμως και … σαν προσωπικότητα, μαθαίνω καινούρια πράγματα, και έχω μάθει είναι η αλήθεια αρκετά πράγματα ενδιαφέροντα … και να μην συνεχίσω τις σπουδές μου, και να μην βρω το επάγγελμα που θέλω, …θα μάθω κάποια πράγματα για μένα. Το οποίο το θεωρώ πολύ σημαντικό*». (Άνδρας, 38 ετών)

Οι επιλογές των καταρτιζομένων, που αποτελούν το δεύτερο άξονα της ανάλυσής μας, εξετάστηκαν σε προηγούμενη εργασία μας (Sarakinioti et al., 2013) απαντώντας στο ερώτημα για τον τρόπο που τα άτομα διαπραγματεύονται τη θέση τους στο σύγχρονο περιβάλλον που δημιουργούν οι πολιτικές εκπαίδευσης, κατάρτισης και δια βίου μάθησης. Εκεί, μέσα από μια φουκοϊκή οπτική, αναδείχθηκαν οι πολύπλοκοι, διαφοροποιημένοι και δυναμικοί τρόποι με τους οποίους τα άτομα ενεργούν ως «υποκείμενα της επιλογής», αναπτύσσοντας πρακτικές συγκρότησης του εαυτού απέναντι σε τέσσερα ζεύγη εννοιών τα οποία περιγράφουν τα κομβικά νοήματα που δημιουργούν οι συναρθρώσεις του λόγου της δια βίου, δηλαδή ευελιξία - κινητικότητα, αυτονομία - ανάληψη ευθύνης, μάθηση - βελτίωση, αναστοχασμός - αυτοδιαχείριση, επένδυση- ασφάλεια (Bansel, 2007).

Η παρούσα προσέγγιση στα δεδομένα συνεισφέρει ένα αναλυτικό σχήμα για την κατανόηση και την ερμηνεία των διαφοροποιημένων αυτών επιλογών, οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα της σχέσης που αναπτύσσουν οι καταρτιζόμενοι με τη γνώση. Η κοινωνική τους προέλευση, οι βιογραφίες τους και οι μέχρι τώρα εκπαιδευτικές τους πορείες αποτελούν

σημαντικούς παράγοντες για τη μορφή που παίρνει η σχέση αυτή σε κάθε περίπτωση. Ως κρίσιμη συνθήκη αναδεικνύεται ωστόσο η γνώση και οι αρχές επιλογής, οργάνωσης και μετάδοσης και αξιολόγησης/πιστοποίησης της γνώσης στο πλαίσιο λειτουργίας των ΔΙΕΚ. Οι επιλογές και κατά συνέπεια οι πραγματώσεις των ταυτοτήτων δεν μπορούν να αποτιμηθούν χωρίς την παράλληλη διερεύνηση της δομής της γνώσης που συγκροτεί τον πυρήνα των παιδαγωγικών ταυτοτήτων.

Το οργανωτικά χαρακτηριστικά και η θέση των ΔΙΕΚ μεταξύ Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικός θεσμός συγκροτείται στη βάση του αιτήματος για γνώση και μάθηση τόσο ως δικαίωμα όσο και ως ευκαιρία, τροφοδοτώντας έτσι την ιδέα ότι τα άτομα είναι «υποκείμενα της επιλογής». Ταυτόχρονα, ο παιδαγωγικός λόγος που συγκροτούν τα ΔΙΕΚ φαίνεται να επιτρέπει και να αποδέχεται ως θεμιτές και τις τέσσερις θέσεις ταυτοτήτων του ερμηνευτικού μας σχήματος, στοιχείο που σε πρώτο επίπεδο φαίνεται να επιβεβαιώνει το προβαλλόμενο προφίλ του θεσμού ως ένα ανοικτό και εύκολα προσβάσιμο περιβάλλον μάθησης. Ωστόσο, η αντιφατικότητα στις αρχές οργάνωσης και μετάδοσης της γνώσης, που αναδείχθηκε ως το κυρίαρχο πρόβλημα από το σύνολο σχεδόν των καταρτιζομένων, ανεξαρτήτως ταυτότητας, υποδεικνύει ότι πρόκειται για ένα παιδαγωγικό λόγο ο οποίος όντας κενός παιδαγωγικού νοήματος δημιουργεί κατακερματισμένες πρακτικές, οι οποίες δεν είναι ικανές να υποστηρίξουν αποτελεσματικά καμία από αυτές.

7. ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Αντικείμενο της μελέτης από την οποία αντλεί η παρούσα εισήγηση ήταν η διερεύνηση του παιδαγωγικού λόγου που συγκροτείται στο πλαίσιο των ιδρυμάτων μετα-λυκειακής, μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης και η κατανόηση των επιλογών στις οποίες προβαίνουν τα άτομα σε σχέση με αυτά και με αναφορά στις πολιτικές της δια βίου μάθησης.

Η συμβολή της μελέτης συνίσταται στην προσπάθεια εμπλουτισμού της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, η οποία επικεντρώνεται και αναδεικνύει την κοινωνική διάσταση των εκπαιδευτικών επιλογών ως κεντρική προβληματική. Η προσέγγιση μας συνδυάζει εργαλεία από τα θεωρητικά πλαίσια του Bernstein και του Foucault. Ο συνδυασμός των δύο οπτικών προσφέρει σε αναλυτικό επίπεδο τη δυνατότητα διασύνδεσης των εκπαιδευτικών επιλογών των ατόμων με τις δομές της γνώσης επιτρέποντας την κατανόηση των σύγχρονων, πολύπλοκων και δυναμικών παιδαγωγικών ταυτοτήτων σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο.

Τα ευρήματά μας φωτίζουν προβληματικές πτυχές του θεσμού των ΔΙΕΚ κυρίως όσον αφορά στις αρχές οργάνωσης της γνώσης και της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Τα παιδαγωγικά μηνύματα που εκπέμπονται είναι ασαφή και συχνά αντικρουόμενα με αποτέλεσμα την απορρύθμιση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων. Σε συμφωνία με συναφείς έρευνες (Γούλας κ.ά., 2013), τα ευρήματα μας υποδεικνύουν την ανάγκη και μπορούν να κατευθύνουν προσπάθειες ανασυγκρότησης του θεσμού στην κατεύθυνση της διαμόρφωσής του ως μιας διακριτής και ισχυρής δομής γνώσης (Beck, 2014) κατάρτισης και επαγγελματικής εξειδίκευσης, με σαφείς διόδους και διαδικασίες διασύνδεσης με άλλες εκπαιδευτικές δομές.

8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Almquista Yl., Modina B., Östberga V. (2010) Childhood Social Status in Society and School: Implications for the Transition to Higher Levels of Education, *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), pp. 31–45.

Ball, S. (2009) Lifelong learning, subjectivity and the totally pedagogised society, in M. Peters, A.C. Besley, M. Olssen, S. Maurer, & S. Weber (eds), *Governmentality Studies in Education* (Rotterdam, Sense Publishers), pp. 201-216.

Ball, S., Maguire, M., Macrae, S. (2000) Choice, pathways and transitions post-16: New youth, new economies in the global city. (London, Routledge Falmer).

Bansel, P. (2007) Subjects of choice and Lifelong learning, *International Journal of Qualitative Studies in Education.* 20 (3), pp. 283–300.

Beck, J. (2014) Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge, *Cambridge Journal of Education*, 43(2), pp. 177-193.

Bernstein, B. (2000) Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique. (Boston, Rowman & Littlefied).

Bernstein, B. (1999) Official Knowledge and pedagogic identities, in F. Christie (ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness* (London, Continuum), pp. 246-261.

Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique.* (London, Taylor & Francis).

Bloomer, M., & Hodkinson, P. (2000) The complexity and unpredictability of young people's learning careers, *Education and Training*, 42 (2), pp. 68–74.

Bourdieu, P. (1998) *Practical Reason. On the Theory of Action*. (Cambridge, Polity Press).

Γούλας, Χρ, Φωτόπουλος, Ν., Παληός, Ζ., Μπουκουβάλας, Κ., Κατσής, Αθ., Κόκκινος, Γ., Ζάγκος, Χρ., Πανδής, Π., Κορδάτος, Π. (2013) Σύνδεση της Επαγγελματικής Κατάρτισης με την Απασχόληση», Έρευνα του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ [σε συνεργασία με την metron-analysis], στο: http://www.kanep-gsee.gr/content/paroysiastike-simera-sti-thessaloniki-ereyna-toy-kanep-gsee-gia-ti-syndesi-katartisis.

Eurofound (2012) *Νέοι και άτομα εκτός απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης στην Ευρώπη: Τα πρώτα πορίσματα*, στο:
http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef1172_el.htm

Foucault, M. (1988) Technologies of the self, in L. Martin, H. Gutman & P. Hutton (Eds), *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault* (London, Tavistock Publications), pp. 16-49.

Ματούση, Μ. (2012) *Εκπαίδευση εκτός Πανεπιστημίου: Η "επιλογή" των Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ. αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας).* Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Moniarou-Papaconstantinou, V., Tsatsaroni, A. (2012) Educational trajectories of LIS student: Continuities and transformations, *Library & Information Science Research*, 34 ,pp. 238-246.

Παπαδάκης, Ν. (2013) Βαρόμετρο Απόντων: Οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or training) στην Ελλάδα (Αθήνα, Σιδέρης).

Power, S. (2006) Disembedded middle-class pedagogic identities, in R. Moore, M. Arnot, J. Beck & H. Daniels (eds.), *Knowledge, power and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein* (London, Routledge), pp. 94-108.

Power S., Whitty G.,Edwards T. (2006) Success Sustained? A Follow-Up Study of the "Destined for success?" cohort, *Research Papers in Education*, 21(3), pp. 235-253.

Reay, D., Crozier, G., Clayton, J. (2010) 'Fitting in' or 'standing out: Working class students in UK higher education, *British Educational Research Journal*, *36*(1), pp. 107-124.

Reay, D., David, M., Ball, S. (2005) *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Stoke on Trent (England, Trentham Books).

Sarakinioti, A., Tsatsaroni, A., Matousi, M., Samaras, V., Katsis, A. (2013) The post secondary education pathways in Greece: Practicing choice to become trainable. *Paper presented at the European Education Research Association Conference*, Istanbul, 9-13 September.

Σαρακινιώτη, Α. (2012) *Γνώση και Ταυτότητες στο πλαίσιο των ευρωπαικών πολιτικών ανώτατης εκπαίδευσης: Το παράδειγμα των Προγραμμάτων Σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Seddon, T., Levin, J. (2013) World Yearbook of Education. Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects (London, Routledge).

Sianou-Kyrgiou, E. (2010) Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece, *Higher Education Quarterly*, 64(1), pp. 22–40.

Stavrou, S. (2012) Réforme de l'Université et transformations curriculaires : des activités de recontextualisation aux effets sur les saviors. Thèse de doctorat. Aix-Marseille Université.

Τσατσαρώνη, Α., Κατσής, Α., Σαρακινιώτη, Α. Ματούση, Μ., Σαμαράς, Β. (2013) *Μεταξύ Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Διερεύνηση του Τομέα της Μετα-Δευτεροβάθμιας – μη τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών επιλογών των σπουδαστών των Δ.Ι.Ε.Κ. ΕΛΚΕ Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής,* στο: http://dsep.uop.gr/attachments/CVs/tsatsaroni/DIEK-Report_final_final_2014.pdf

Γνώση ή Δεξιότητες; Το Εγχείρημα του Reskilling και η Βραχεία Ιστορία της Νέας Πολιτικής για την Δια Βίου Μάθηση στην Ε.Ε.

Νίκος Παπαδάκης & ***Μαρία Δρακάκη***

Καθηγητής & ***Υποψήφια Διδάκτωρ***

Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης

Αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης αποτελεί το δίπολο γνώση (knowledge) και δεξιότητες (skills) και η νέα Ευρωπαϊκή πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση στο πλαίσιο της Στρατηγικής "Europe 2020". Συγκεκριμένα, μελετώνται η σχέση γνώσης – δεξιοτήτων – απασχολησιμότητας με αφετηριακό σταθμό τη Στρατηγική της Λισαβόνας και το Education and Training Work Programme 2010 έως τη νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική "Europe 2020" και τη νέα Ευρωπαϊκή Συνεργασία στο τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης "Education and Training 2020" και το ρόλο του reskilling (επανειδίκευση), με δεδομένη την υφιστάμενη οικονομική ύφεση. Κεντρικό άξονα ανάλυσης της εν λόγω μελέτης αποτελεί ο εννοιολογικός και λειτουργικός μετασχηματισμός του ρόλου της γνώσης και των δεξιοτήτων από την Στρατηγική της Λισαβόνας έως τη Στρατηγική "Europe 2020" και το Education and Training Monitor 2013, με έμφαση στην ολοένα και μεγαλύτερη εντεινόμενη ανάγκη και προσπάθεια από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Ένωσης για συνεχές "reskilling" του ανθρώπινου δυναμικού. Εν συνεχεία, αναλύονται η κεντρική θέση που κατέχει το "reskilling" στις νέες Ευρωπαϊκές πολιτικές για τη Διά Βίου Μάθηση και την Απασχόληση και κατά πόσο οι δεξιότητες προϋποθέτουν τη γνώση σε όλες τις εκφάνσεις της ή δύνανται να αναπτυχθούν μεμονωμένα από την προϋπάρχουσα γνώση; Αποτελεί το "reskilling" μία νέα μορφή σύγχρονης γνώσης ή αναφερόμαστε απλώς σε μία εργαλειοποίηση της παραδοσιακής γνώσης και στον εκσυγχρονισμό του «εργάτη της γνώσης», κατά Drucker, με απώτερο στόχο την έξοδο της Ευρώπης από την οικονομική ύφεση και την ανταγωνιστική επανάκαμψή της στην παγκόσμια οικονομική αγορά υπό το βλέμμα των αναδυόμενων οικονομιών της Ασίας;

1. Εισαγωγικά

Αν επισκοπήσουμε χρονικά την προηγούμενη δεκαετία, 2000-2010, και επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε κριτικά τον τρόπο με τον όποιο η Στρατηγική της Λισσαβόνας (ΣτΛ 2000-2010), ένα σύνθετο όσο και μαξιμαλιστικό εγχείρημα ενοποίησης δημόσιων πολιτικών στο πλαίσιο του ίδιου του ενωσιακού εγχειρήματος της Ευρώπης, διαμόρφωσε ατζέντες, εισάγοντας νέες πολιτικές προτεραιότητες και στραφούμε στις επιπτώσεις της κρίσης, «δεν θα δυσκολευτούμε να διαπιστώσουμε ότι και σε αυτήν την περίπτωση *το γιγαντιαίο μεταρρυθμιστικό project στο οποίο είχε επιδοθεί η Ε.Ε. διατηρεί πολλά από τα χαρακτηριστικά του τελετουργικού της μεταρρύθμισης* (όπως μας το υπενθύμισε ο Thomas Popkewitz και έχει διαπιστωθεί και από σχετικές έρευνες στο πεδίο- βλ. Popkewitz, 1988: 5- 29 και Popkewitz, 1991)» (Παπαδάκης, 2007/2008: 170).

Στις αρχές της δεκαετίας του '90, τα κράτη-μέλη έχοντας εξέλθει από τη γενική «ύφεση της ενωσιακής διαδικασίας» της δεκαετίας του 1980 και λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις στα πεδία της οικονομίας, της παραγωγής και της τεχνολογίας και τον αντίκτυπο αυτών στο οικονομικό και πολιτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Murphy, 2005: 128-129) οραματίζονταν πλέον «*μια αγορά τόσο μεγάλη ώστε να επιτύχει οικονομίες κλίμακας, αρκετά ανταγωνιστική για να σπάσει τα προηγούμενα εμπόδια των καρτέλ, για να υποκινήσει την καινοτομία και, με χαμηλά εργατικά κόστη, να κινητοποιήσει ακόμα μεγαλύτερους πόρους*» (Adam, 1991: 62).

Με την έναρξη της ισχύος (1/11/1993) της Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αρχίζει να μετασχηματίζεται με την οριοθέτηση των πεδίων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Murphy, 2005: 117). Την ίδια χρονιά δημοσιεύεται η Λευκή Βίβλος «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα και Απασχόληση: οι προκλήσεις και οι προοπτικές στον 21ο αιώνα», στην οποία για πρώτη φορά γίνεται λόγος για σύνδεση των συστημάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης με την αγορά εργασίας και την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής οικονομίας μέσα από την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων και των δεξιοτήτων με απώτερο στόχο την άμβλυνση των ποσοστών της ανεργίας (Commission of the European Communities, 1993: 9, 16-17, 117-122). Ειδικότερα, η συγκεκριμένη Λευκή Βίβλος στόχευε στην οικονομική μεγέθυνση και στην ενίσχυση

της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων μέσω της δημιουργίας ενός πιο στέρεου και συνεκτικού συστήματος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, κατευθυνόμενο προς την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας (βλ. Παπαδάκης, 2006: 60-61).

Δύο χρόνια αργότερα, το 1995, με τη Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση «Διδασκαλία και Μάθηση: Προς την Κοινωνία της Γνώσης», ένα κείμενο-σταθμό στην ιστορία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διακήρυξε ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα μπορούσαν να συμβάλουν καθοριστικά στην αντιμετώπιση του προβλήματος της ανεργίας. (European Commission, 1995: 1). Η έμφαση δίδεται πλέον ευθέως στις δεξιότητες και συγκεκριμένα σε ένα συνδυασμό δεξιοτήτων (δεξιότητες από τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα – δεξιότητες από την επαγγελματική εμπειρία – δεξιότητες από την κατάρτιση) (European Commission, 1995: 14) Σκοπός των προαναφερθέντων εξακολουθούσε να είναι η προσαρμογή στις τεχνολογικές αλλαγές και η ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής οικονομίας στις διεθνείς αγορές μέσω της ενίσχυσης της απασχολησιμότητας και της αλλαγής υποδείγματος ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού (European Commission, 1995: 13).

2. Η στρατηγική για την Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Δια Βίου Μάθηση στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας.

2.1. Οι βασικές προτεραιότητες της Στρατηγικής της Λισαβόνας στα πεδία της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης (2000-2010) και η προώθηση της ατζέντας του reskilling.

Στα πλαίσια του εαρινού Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης (2002) η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με σχετική Ανακοίνωσή της, τόνισε την αναγκαιότητα για εντατική και εκτεταμένη επένδυση στη γνώση ούτως ώστε να προωθηθεί η ανταγωνιστικότητα, η κινητικότητα και η απασχολησιμότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και να ενισχυθεί η προσπάθεια για μεγαλύτερη επένδυση στις δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού των κρατών-μελών, ούτως ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόζεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και να αντιμετωπίζει τις μεταβολές και τις αλλαγές που η τελευταία υφίσταται ή ενδέχεται να υποστεί (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002: 25 & 29).

Η έμφαση στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης της Διά Βίου Μάθησης, στην ενίσχυση στην έρευνα και την καινοτομία καθώς και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του ευρωπαϊκού ανθρώπινου δυναμικού και κατ' επέκταση της συνακόλουθης κινητικότητάς του συνιστούσαν τα βασικά στοιχεία για την οικοδόμηση ενός νέου ευρωπαϊκού χώρου γνώσης. Ο τελευταίος αναμένετο να συμβάλει στη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας και στην ενδυνάμωση της ανταγωνιστικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002: 29-30).

Με βάση τους προαναφερθέντες άξονες, σχεδιάστηκε και τέθηκε σε εφαρμογή το Πρόγραμμα Εργασίας "Education & Training Programme 2010" στο πλαίσιο του οποίου η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε συνεργασία με τα κράτη-μέλη, για τη δεκαετία 2000-2010, έθεσαν και επιχείρησαν να υλοποιήσουν στα πεδία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της σχέσης τους με την απασχόληση μια σειρά από στόχους (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2007: 760-761) με αφετηρία την ακόλουθη προτεραιότητα[65]:

- Εισαγωγή ενός νέου εργαλείου μέτρησης της εξέλιξης των 5 τιμών-στόχων στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (βλ. Council of the European Union, 2003: 3-4 & European Commission, 2002: 12-31) το οποίο περιλαμβάνει την ποσοτική μέτρηση των αποτελεσμάτων μέσω benchmarking σε συνδυασμό με ένα συνεκτικό πλαίσιο 16 επάλληλων ποιοτικών πολυπαραμετρικών δεικτών σε όλο το φάσμα της Δια Βίου Μάθησης για την μέτρηση και την αξιολόγηση της προόδου των κρατών-μελών της Ε.Ε. (Council of the European Union, 2007: 6-8)[66]. Βασική προτεραιότητα αποτέλεσε η εισαγωγή του δείκτη για τις Βασικές Ικανότητες και τις Δεξιότητες των Ενηλίκων (Adult Skills Indicator) (Council of the European Union, 2007: 7-8), ο οποίος εξακολουθεί αποτελεί κύρια προτεραιότητα και στη "Europe 2020" (βλ. κεφ. 3 και Παπαδάκης, 2014).

[65] Για μία πιο εκτεταμένη περιγραφή των βασικών προτεραιοτήτων, των τιμών-στόχων και των δεικτών του "Education and Training 2010 Work Programme" στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας βλ. αναλυτικά: European Commission, 2002: 12-31.

[66] Οι 16 ποιοτικοί πολυπαραμετρικοί δείκτες ήταν οι εξής: *«1) Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση, 2) Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, 3) Γραμματισμός στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες, 4) Ποσοστά ολοκλήρωσης της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τα νέα άτομα, 5) Απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 6) Συμμετοχή των ενηλικών στη Δια Βίου Μάθηση, 7) Διακρατική κινητικότητα των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, 8) Εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού, 9) Εκπαίδευση ειδικών αναγκών, 10) Δεξιότητες ΤΠΕ, 11) Επένδυση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, 12) Ικανότητες του πολίτη, 13) Δεξιότητες ενηλίκων, 14) Επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, 15) Γλωσσικές δεξιότητες, 16) Μεταγνωστικές δεξιότητες»* (Council of the European Union , 2007: 7-8).

Οι προαναφερθείσες τιμές-στόχοι στα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την περίοδο 2000-2010 στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας ήταν οι κάτωθι:

1. Έως το 2010, τουλάχιστον το 85% των νέων ηλικίας 22 ετών θα έπρεπε να είναι απόφοιτοι της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Council of the European Union, 2003: 4).
2. Ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των ατόμων που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση θα έπρεπε, έως το 2010, να κυμαίνεται κάτω από το 10% (Council of the European Union, 2003: 4).
3. Η μείωση του ευρωπαϊκού ποσοστού των 15χρονων νέων, που εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις (low achievers) στην αναγνωστική ικανότητα τουλάχιστον κατά 15% σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό του 2000. Πιο συγκεκριμένα, από 19,4% που ήταν ο ευρωπαϊκός μέσος όρος όσον αφορά στους νέους 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική ικανότητα το 2000, το 2010 ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος θα έπρεπε, τουλάχιστον, να έχει σημειώσει μία μείωση της τάξεως του 15,5% (Council of the European Union, 2003: 4 & Commission of the European Communities, 2005: 15).
4. Το ποσοστό των ενηλίκων, ηλικίας από 25 έως 64 ετών, που συμμετέχουν σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης θα έπρεπε, τουλάχιστον, να ανέλθει στο 12,5% έως το 2010 (Council of the European Union, 2003: 4).
5. Έως το 2010, το ποσοστό των αποφοίτων από τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία θα έπρεπε, τουλάχιστον, να έχει αυξηθεί κατά 15% με παράλληλη μείωση της ανισοκατανομής των φύλων που σημειώνεται στις συγκεκριμένες επιστήμες (Council of the European Union, 2003: 4).

Πέραν όμως της προαναφερθείσας, υπήρχαν και άλλες σημαντικές προτεραιότητες:

▪ Η αλλαγή παραδείγματος μάθησης (learning paradigm) στην βασική εκπαίδευση από τη μάθηση βασισμένη στη γνώση προς την κατεύθυνση της μάθησης βασισμένης στις ικανότητες (competence-based) και όχι μόνο στη γνώση (βλ. Παπαδάκης, 2014). Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται πλέον, στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, στα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία συνιστούν έναν τρίπτυχο συνδυασμό από γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες (learning outcomes: knowledge – skills – competences) (βλ. αναλυτικά Hoskins & Deakin Crick, 2008: 3-5). Η

ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων των ατόμων / μεθοδολογία της μάθησης (learning to learn) από την προσχολική ηλικία έως την ενήλική ζωή των ατόμων σε όλες τις εκφάνσεις της αποτελεί βασική προτεραιότητα της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (βλ. αναλυτικά Hoskins & Fredriksson, 2008: 7-15).

- Η δημιουργία και η ανάπτυξη ενός κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς σε σχέση με τις 8 Βασικές Ικανότητες (European Framework for Key Competences) που χρειάζεται να κατέχουν όλοι οι πολίτες σε όλο το φάσμα της Δια Βίου Μάθησης[67] (βλ. αναλυτικά European Parliament & Council of the European Union, 2006a: 11-18 & European Commission, 2007: 3-12, Παπαδάκης, 2011: 935-936 και Παπαδάκης, 2014). Κοινή συνισταμένη του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις 8 Βασικές Ικανότητες αποτελεί το άτομο και η μοναδικότητα του ως προς τις ικανότητες που διαθέτει και η πολύπλευρη ικανοποίηση των αναγκών του στη βάση δύο κεντρικών αξόνων: της ισότητας των ευκαιριών και της ισότιμης πρόσβασης όλων των ομάδων πληθυσμού, ακόμα και εκείνων που υστερούν σε μορφωτικό κεφάλαιο λόγω δυσχερών κοινωνικοοικονομικών, πολιτιστικών και προσωπικών συνθηκών και χρήζουν υποστήριξης (European Parliament & Council of the European Union, 2006a: 13). Στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. έγιναν και συνεχίζουν να γίνονται και στα πλαίσια της νέας Στρατηγικής "EU2020" σοβαρές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην κατεύθυνση της αναδιοργάνωσης της εκπαίδευσης με βάση τις 8 συγκεκριμένες δέσμες δεξιοτήτων, που έχουν προσδιοριστεί ήδη από το 2006 ως το βασικό πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης στην Ε.Ε.

- Η αναβάθμιση του ρόλου και της ποιότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (VET) και της Δια Βίου Μάθησης που συνδέονται άμεσα με την απασχόληση (job related LLL) και τη ζήτηση της αγοράς εργασίας σε δεξιότητες, μέσω της δημιουργίας ποιοτικών προγραμμάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και

[67] Όλο αυτό το πλαίσιο εδράζεται σε 8 set δεξιοτήτων: *«Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα/ Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες/ Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία/ Ψηφιακή ικανότητα/ Μεθοδολογία της μάθησης-μεταγνωστικές ικανότητες/ Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που συνδέονται με την ιδιότητα του πολίτη/ Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα/ Πολιτιστική έκφραση και πολιτισμική συνείδηση»* (βλ. αναλυτικά European Commission 2007: 3). Πρόκειται για μια από τις σημαντικότερες νέες προτεραιότητες της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς για πρώτη φορά έχουμε ένα ολοκληρωμένο και συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς για τα ουσιώδη προτάγματα της εκπαίδευσης στην Ε.Ε. και για τους όρους συσχέτισης των εκροών της Δια Βίου Μάθησης με την διευρυμένη Κοινωνία (Society at Large) και τις ανάγκες της (βλ. και Papadakis & Tsakanika, 2006: 298).

Κατάρτισης και προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης που θα προσφέρουν ισότιμες και αποδοτικές ευκαιρίες μάθησης και απόκτησης δεξιοτήτων συναφών με τις ανάγκες της απασχόλησης (βλ. Παπαδάκης, 2006 και Παπαδάκης, 2007: 770). Η επανένταξη ατόμων με χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο και δεξιότητες (low skilled) καθώς και η πρόληψη της σχολικής διαρροής μέσω της ενεργής συμμετοχής των ατόμων σε προγράμματα ΕΕΚ και ΔΒΜ στοχεύοντας στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων με συνακόλουθη απορρόφηση από την αγορά εργασίας αποτέλεσαν μία από τις βασικές προτεραιότητες του "Education & Training 2010" (Commission of the European Communities, 2006: 8-11, European Parliament & Council of the European Union, 2006b: 48-51, 56-60).

- Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και στην ερευνητικά θεμελιωμένη χαρτογράφηση όλων των πιστοποιημένων μορφών αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και η πρόταση για την βέλτιστη ένταξη τους στα Εθνικά Πλαίσια Προσόντων (NQFs). Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων "European Qualification Framework" (EQF) επιχειρεί να εξορθολογίσει τη σχέση επαγγελματικών προσόντων, πιστοποιημένης μάθησης και ικανοτήτων, να διευκολύνει την κινητικότητα εργαζομένων ανά την Ε.Ε. και συγχρόνως να "λειάνει" πρακτικά τις υφιστάμενες εθνικές ασυμμετρίες (βλ. αναλυτικότερα European Commission, 2006a, Παπαδάκης, 2006: 110-112). Αναδιατάσσει λοιπόν τους όρους συγκρότησης της σχέσης δεξιοτήτων-μαθησιακών αποτελεσμάτων και (τελικά) απασχόλησης/απασχολησιμότητας (Παπαδάκης 2007: 767-769). Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) αφορά στη Δια Βίου Μάθηση και επιμερίζεται σε 8 ιεραρχικά ταξινομημένα επίπεδα, που διασυνδέονται με 3 οριζόντια κριτήρια και δομούνται στη βάση 2 πυλώνων: δεξιότητες και ικανότητες (βλ. αναλυτικότερα CEDEFOP, 2013: 12, Παπαδάκης, 2006: 110-112 και Παπαδάκης, 2007: 767-768). Στην πραγματικότητα «κωδικοποιείται η συσχέτιση των κοινών επιπέδων αναφοράς με τα επιμέρους χαρακτηριστικά των εθνικών αλλά και τομεακών- κλαδικών (national/ sectoral) συστημάτων εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (μέσω των NQFs) και πιο συγκεκριμένα με τα χαρακτηριστικά εκείνα που αφορούν στις παρεχόμενες γνώσεις και τις αναπτυσσόμενες δεξιότητες και ικανότητες» (Παπαδάκης, 2007/2008: 176-177). Η εν λόγω συσχέτιση επιχειρείται να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης κοινών στρατηγικών, μεθόδων και εργαλείων

πιστοποίησης – αναγνώρισης δεξιοτήτων, όσο και με περιγραφικούς δείκτες – level descriptors- (βλ. European Council & European Commission, 2004: 2.3.1, European Commission, 2004: 4 και Παπαδάκης, 2006: 110-112) και με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα (δηλαδή το τρίπτυχο γνώσεις – δεξιότητες – ικανότητες).

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων μείζονων προτεραιοτήτων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προέβη στη δημιουργία clusters και στην οργάνωση «Δραστηριοτήτων Αμοιβαίας Εκμάθησης» (Peer Learning Activities- PLAs). Πιο συγκεκριμένα, προέβη στη δημιουργία 8 clusters δηλαδή 8 ομάδων απαρτιζόμενων από κράτη-μέλη, των οποίων εστία του ενδιαφέροντός τους αποτελούσε ένα θεματικό πεδίο από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, τα οποία κατ' επέκταση συνιστούσαν και τα αντίστοιχα αντικείμενα των clusters (Παπαδάκης 2007/8: 179-181)[68]. Ειδικότερα, εκεί που εμφανίζει κάθε κράτος-μέλος ελλείψεις ή αδυναμίες. Στόχος των 8 clusters και των PLAs είναι η δημιουργία ενός δικτύου ανταλλαγής «καλών πρακτικών» και διάχυσης τεχνογνωσίας στα 8 θεματικά πεδία χάραξης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και στην προώθηση διαμόρφωσης των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών-μελών για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων και κριτηρίων αναφοράς (Bjerkestrand, (n.d.): 12 & πιο αναλυτικά European Commission, 2006b: 2-3, Παπαδάκης, 2007: 772-773 & Παπαδάκης 2007/2008: 179-181). Ειδικότερα, οι Δραστηριότητες Αμοιβαίας Εκμάθησης (PLAs) αποτελούν το βασικό εργαλείο για τη χάραξη της προαναφερθείσας παραγωγής πολιτικής μέσω των clusters, καθώς ο ρόλος τους εκτείνεται σε δύο μείζονα και *«...ευρεία επίπεδα: α) στο επίπεδο χάραξης και παραγωγής πολιτικής, με το να αναζητούν και να εστιάζουν στους βασικούς παράγοντες αλλαγής μοντέλου πολιτικής, και β) σε ένα πιο πρακτικό επίπεδο, να ανακαλύπτουν και να αξιολογούν τις ευκαιρίες και τους περιορισμούς για την εφαρμογή πολιτικής»* (European Commission, 2006b: 1) στα θεματικά πεδία των συστημάτων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης

[68] Οι μείζονες θεματικές περιοχές ήταν οι κάτωθι: 1. Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης, 2. Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτές, 3. Βέλτιστη δυνατή χρήση πόρων, 4. Μαθηματικά, Τεχνολογία και Θετικές Επιστήμες, 5. Πρόσβαση στη Δια Βίου Μάθηση και κοινωνική ενσωμάτωση (μέσω της ΔΒΜ), 6. Βασικές Ικανότητες, 7. ΤΠΕ, 8. Αναγνώριση και Πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (learning outcomes) (European Commission, 2006: 2-3 όπ. παρατ. στο Παπαδάκης, 2007: 772-773).

Το Work Programme "Education & Training 2010" στα πλαίσια της Στρατηγικής της Λισαβόνας (2000-2010), εδραίωσε και ένα νέο φιλόδοξο υπόδειγμα σχεδιασμού και παραγωγής πολιτικής, το οποίο εδραζόταν σε τρεις κεντρικούς άξονες (άξονες στους οποίους βασίσθηκε όλη η πολιτική της Στρατηγικής της Λισαβόνας:

- Κεντρικό μεθοδολογικό εργαλείο σχεδιασμού και παραγωγής πολιτικής ήταν η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (Open Method of Coordination). Η ΑΜΣ στόχευε στη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών της Ε.Ε. ούτως ώστε οι εθνικές πολιτικές των εκάστοτε κρατών-μελών να ακολουθούν μία κοινή κατεύθυνση προς την επίτευξη κάποιων κοινών καθορισμένων στόχων υπό την επιτήρηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού εφαρμόστηκε και συνεχίζει να εφαρμόζεται σε πεδία που τα κράτη-μέλη έχουν τη δικαιοδοσία να παρέμβουν λόγω της αρχής της επικουρικότητας, όπως η εκπαίδευση, η κατάρτιση, η απασχόληση η κοινωνική προστασία κ.ά.. (Bjerkestrand, (n.d.): 7).
- Η δημιουργία και η εκτεταμένη χρήση εμπειρικά εδραιωμένων δεικτών, συγκεκριμένων τιμών-στόχων και κατευθυντήριων γραμμών (indicators, benchmarks & guidelines)[69] (Παπαδάκης, 2007/8: 182, Bjerkestrand, (n.d.): 7, European Commission, 2002: 34).
- Η ερευνητικά και εμπειρικά εδραιωμένη παραγωγή πολιτικής (*evidence-based policy making)*, με την αξιοποίηση στατιστικών δεδομένων του UOE (συλλογή δεδομένων από UNESCO, OECD, EUROSTAT- European Commission, 2002: 34) για την υποστήριξη των προαναφερθέντων δεικτών (key-indicators) ώστε να αναπροσδιοριστούν οι όροι συγκρότησης της σχέσης τεχνοκρατίας και πολιτικής (βλ. Παπαδάκης, 2007/2008: 181, Παπαδάκης, 2007: 774).

Απώτερος στόχος όλων των προαναφερθέντων είναι η «καθιέρωση κοινών "Ευρωπαϊκών Δεικτών" όπου αυτό είναι εφικτό και η σύγχρονη συγκρότηση «κριτηρίων αναφοράς (στάθμισης)- reference criteria» για κάθε Κ-Μ (Παπαδάκης, 2007/2008: 182) σε πεδία όπως οι μεταγνωστικές δεξιότητες, η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κ.ά.. Αρκετά, δε, απ' αυτά έχουν ήδη διαμορφωθεί και σταθμιστεί από *«…άλλους διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ και το Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκά Δίκτυα και ΜΚΟ καθώς και πιλοτικά προγράμματα ή projects στη βάση συνεργασίας κρατών-μελών ή σε*

[69] (βλ. και παραπάνω).

συνεργασία με άλλες υποψήφιες χώρες» (European Commission, 2002: 32). Καθορίστηκαν «ειδικοί» από κάθε συμμετέχουσα χώρα, των οποίων μέρος των αρμοδιοτήτων για την επίτευξη συγκρότησης «Ευρωπαϊκών Δεικτών» και «Κριτηρίων Αναφοράς» θα ήταν και η αξιοποίηση εισροών από άλλους οργανισμούς και υπηρεσίες της Ε.Ε. (Cedefop, Eurydice, European Training Found) καθώς και από άλλους διεθνείς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO (βλ. αναλυτικά European Commission, 2002: 32-34).

Ουσιαστικά, το νέο μοντέλο χάραξης και παραγωγής πολιτικής του Ε&Τ2010 στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας εγκαθιδρύει μία νέα μορφή εταιρικής σχέσης μεταξύ των ευρωπαϊκών οργάνων και υπηρεσιών, των κρατών-μελών και των κυρίαρχων διεθνών οργανισμών εγκαινιάζοντας ένα νέο, και συγχρόνως, πολύπλοκο ισοζύγιο σχέσεων τεχνογνωσίας, αξιών, πολιτικών συμφερόντων και εξουσίας προς την κατεύθυνση νομιμοποίησης μίας επιδιωκόμενης αποτελεσματικότητας (βλ. Παπαδάκης, 2007/8: 181-184). Τελικά η ίδια η διαδικασία φάνηκε πρακτικά να υστερεί σε αρκετά καίρια σημεία και να επιβεβαιώνει στο τέλος τις απόψεις ενός μεγάλου αριθμού επιστημόνων περί μη επιτυχούς έκβασης της Στρατηγικής της Λισαβόνας και των φιλόδοξων στρατηγικών της στόχων (βλ. αναλυτικά Vilpišauskas, 2012). Όμως σε αυτό το θέμα θα επανέλθουμε.

Το ίδιο το Πρόγραμμα Εργασίας "Education & Training 2010" καθώς και οι επιμέρους προτεραιότητες και οι επιδιωκόμενες στοχεύσεις του που επιχειρήθηκαν να επιτευχθούν μέσω της εφαρμογής της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού και των αξιοποιούμενων μεθοδολογικών της εργαλείων εγείρουν σημαντικά ζητήματα αποτελεσματικότητας, ορθής διακυβέρνησης, μετατόπισης ενός τμήματος της διαδικασίας λήψης πολιτικών αποφάσεων από το εθνικό στο υπερθενικό επίπεδο (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2007: 758-769 και 774-777) και κατ' επέκταση αναζήτησης πολιτικών ευθυνών από το υπερεθνικό στο εθνικό και αντίστροφα (Vilpišauskas, 2012).

2.2. Ένα εγχείρημα συνοπτικής αξιολόγησης της Στρατηγικής της Λισαβόνας

Βάσει των προαναφερθέντων μείζονων προτεραιοτήτων που ετέθησαν στα πεδία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της Δια Βίου Μάθησης καθίσταται εμφανής η προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των κρατών-μελών διαμόρφωσης μίας ολιστικής και συνεκτικής προσέγγισης των συστημάτων της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της Δια Βίου Μάθησης μέσω της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, της ανταλλαγής καλών πρακτικών αλλά και *«την δόμηση συστημάτων διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας της επίσημης, άτυπης και μη-τυπικής μάθησης και προτύπων πιστοποίησης και αναγνώρισης δεξιοτήτων»* (Παπαδάκης, 2006: 20).

Η προσπάθεια εξευρωπαϊσμού (europeanisation) των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών και το εγχείρημα διαμόρφωσης μίας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα έδινε έμφαση περισσότερο στις εκροές των συστημάτων και στις επιδόσεις των κρατών-μελών σε σχέση με τις προτεραιότητες του E&T2010 στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης φαίνεται ότι δεν επέφερε τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Radaelli (2003) ο εξευρωπαϊσμός των εκπαιδευτικών συστημάτων νοείται *«....ως το αποτέλεσμα ενός συνδυασμού top-down και bottom-up διαδικασιών, όπου η κατασκευή, η διάδοση και η θεσμοθέτηση των τυπικών και άτυπων κανόνων, των παραδειγμάτων πολιτικής και των 'τρόπων για να κάνουν πράγματα' ορίζονται αρχικώς και παγιώνονται στη διαδικασία πολιτικής της Ε.Ε. και ύστερα ενσωματώνονται και μετασχηματίζονται μέσα στα πλαίσια της λογικής των εγχώριων διαλόγων/λόγων, ταυτοτήτων και πολιτικών δομών.»* (Radaelli, 2003 όπ. αναφ. στο Alexiadou et al, 2010: 348).

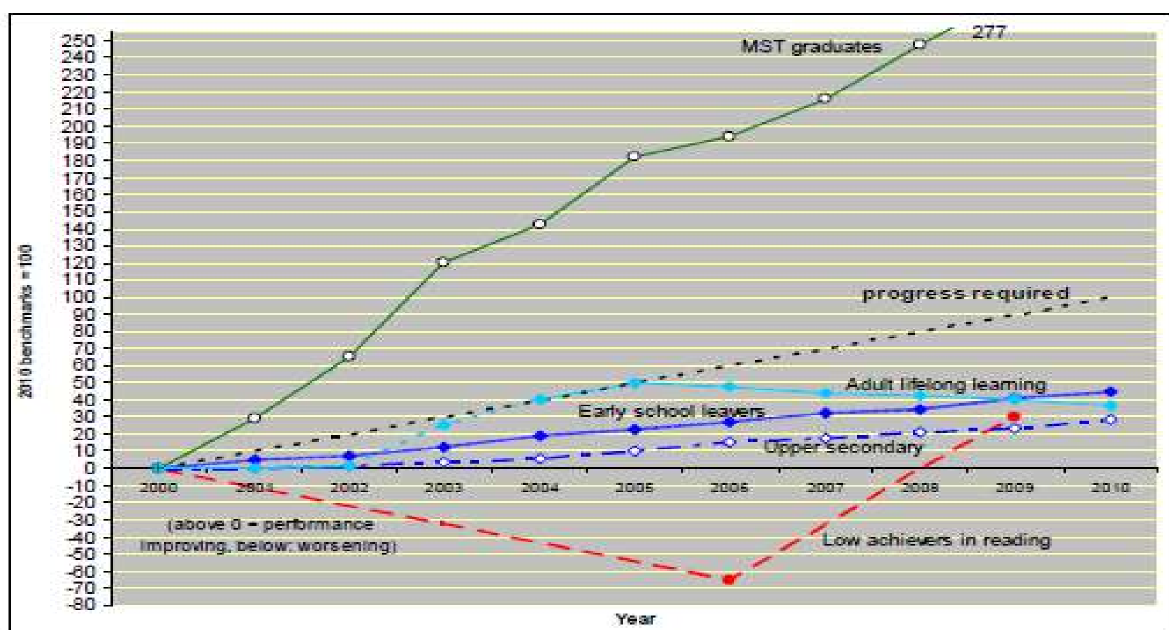
Ωστόσο, αυτό το μοντέλο πολυεπίπεδης και δικτυωμένης «διακυβέρνησης» της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα από την εφαρμογή της ΑΜΣ, ουσιαστικά περιόρισε την ικανότητα των κρατών-μελών να διαμορφώσουν και να μετασχηματίσουν τις εθνικές πολιτικές τους προς την επίτευξη των υπερεθνικών στόχων που είχαν τεθεί εξαιτίας των συνεχών αναδιατάξεων και

επαναπροσδιορισμών που υπέστη η πολιτική ατζέντα για τη Δια Βίου Μάθηση (Kohler-Koch & Rittberger, 2006: 29 όπ. αναφ. στο Alexiadou et al, 2010: 348). Τα κράτη-μέλη βρέθηκαν απροετοίμαστα να διαχειριστούν τη συνεχή διαπραγμάτευση και τον υπερεθνικό συντονισμό για την χάραξη και παραγωγή πολιτικής εκτός των εθνικών τους ορίων (Alexiadou et al, 2010: 348). Απόρροια όλης αυτής της ανεπάρκειας ήταν η ανεπιτυχής επίτευξη των περισσότερων από τους επιδιωκόμενους στόχους τόσο της Στρατηγικής της Λισαβόνας όσο και, ειδικότερα, των συστημάτων της εκπαίδευσης της κατάρτισης και της Δια Βίου Μάθησης.

Το παρακάτω Διάγραμμα 1 αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της προαναφερθείσας αδυναμίας αποτυπώνοντας ευκρινώς τους πέντε βασικούς στόχους (απόφοιτοι από Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες & Τεχνολογία, που είναι και ο μόνος επιτυχής, συμμετοχή στη Δια Βίου Μάθηση, σχολική διαρροή, ολοκλήρωση ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λειτουργικά αναλφάβητοι στην αναγνωστική ικανότητα) και τους ευρωπαϊκούς μέσους όρους από το 2000 έως το 2010.

<u>Διάγραμμα 1</u>

Πρόοδος των κρατών-μελών αναφορικά με τις 5 τιμές-στόχους (2000-2010)



Πηγή: European Commission DG EAC όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 11.

Συγκεκριμένα με το πέρας της Στρατηγικής της Λισαβόνας (βλ. αναλυτικά European Commission, 2011a: 12-16):

1. Το ποσοστό των 15χρόνων με χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική ικανότητα έπεσε στο 20% το 2010 από 21,3% το 2000, πολύ μακριά ωστόσο από την πραγματική τιμή-στόχο που ήταν περί το 17% (μείωση κατά 20% σε σχέση με το 2000).

2. Η μαθητική διαρροή μειώθηκε στο 14,7% το 2010, εξίσου μακριά από το στόχο του 10%.

3. Η ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του πληθυσμού 20-24 ετών έφθασε στο 78,6%, ενώ ο στόχος ήταν για 85%.

4. Η συμμετοχή των ενηλίκων (25-64 ετών) στη Δια Βίου Μάθηση έφθασε στο 9,3%, ποσοστό που απέχει πολύ από το 12,5% που ήταν η τιμή-στόχος.

5. Η φοίτηση στα Μαθηματικά, στις Θετικές επιστήμες και στην Τεχνολογία αυξήθηκε κατά 37,6% ήδη από το 2008 και ήταν το μόνο από τα πέντε κομβικά πεδία-προτεραιότητες που ο στόχος επετεύχθη πλήρως (καθώς η επιδιωκόμενη αύξηση ήταν 15%).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στις τέσσερις πρώτες προτεραιότητες παρατηρούνται αρκετά μεγάλες διαφορές ως προς τις επιδόσεις των κρατών-μελών, γεγονός που επιβεβαιώνει για ακόμα μία φορά τη συνθήκη της ασυμμετρίας. Σε κάθε περίπτωση καθίσταται και από τον κάτωθι πίνακα εμφανής η απόκλιση της κατάστασης των πραγμάτων στην Ε.Ε. από τους benchmarks, που είχαν τεθεί με σημείο αναφοράς το 2010.

Πίνακας 1. Τιμές-Στόχοι για το 2010 και Πρόοδος των Κρατών-Μελών ως προς την επίτευξη των τιμών-στόχων στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας (2000-2010)

Στόχοι ΣτΛ	EU Benchmarks για 2010	Ευρωπαϊκός Μ.Ο. του 2010
1. Πρόωρα Διαρρέοντες από την εκπαίδευση	Κάτω από 10%	14.4%
2. Νέοι (15 ετών) με χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική ικανότητα	17% (μείωση τουλάχιστον 20%)	20%
3. Ολοκλήρωση της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	85% (τουλάχιστον)	78,6%

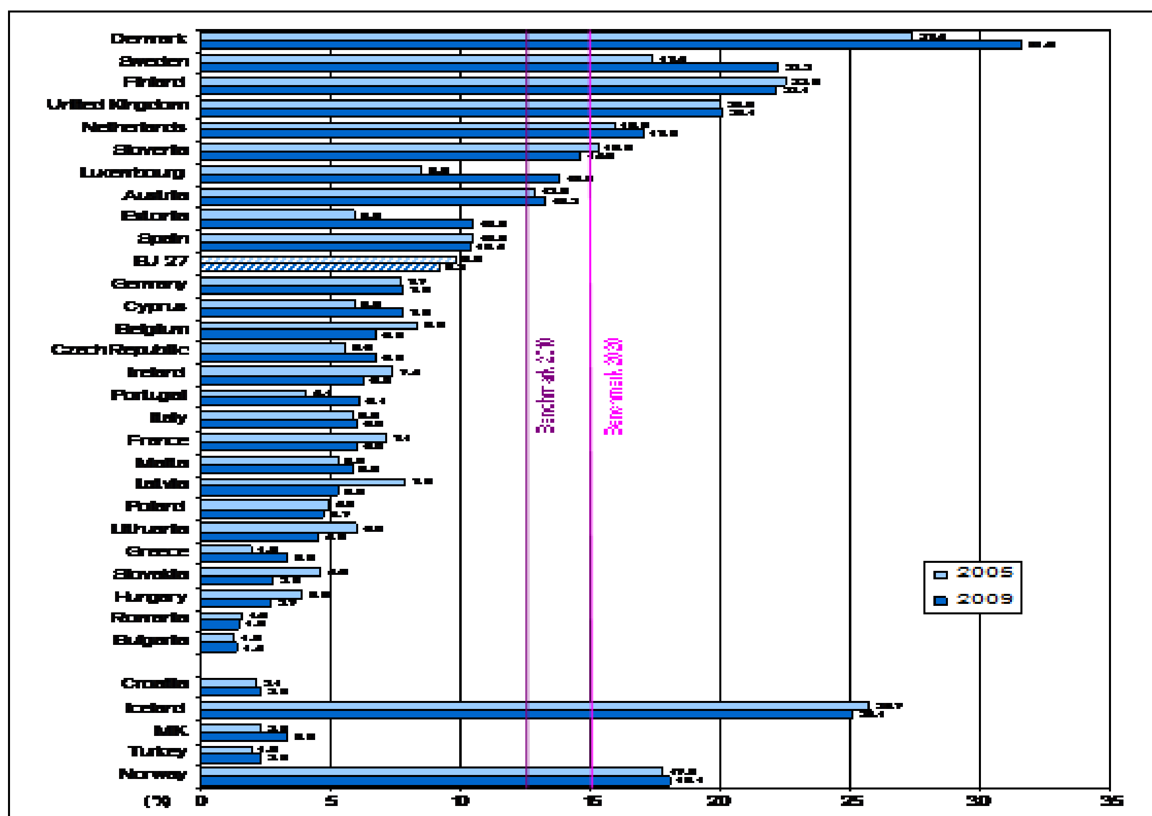
4. Συμμετοχή ενηλίκων στη ΔΒΜ	12,5%	9,3%
5. Απόφοιτοι από Μαθηματικά., Θετικές Επιστήμες και Τεχνολογία	Αύξηση κατά 15%	Αύξηση άνω του 37,6%

Πηγή: European Commission, 2011a: 12-16.

Όσον αφορά στη συμμετοχή των ενηλίκων (25-64 ετών) σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης- βασικό πεδίο που συνδέεται ευθέως με τις κομβικές προτεραιότητες του reskilling και των Βασικών Ικανοτήτων στις οποίες το E&T 2010 είχε δώσει έμφαση εξ'αρχής αποσκοπώντας στην ενίσχυση της απασχόλησης και μείωσης της ανεργίας- ο ευρωπαϊκός μέσος όρος για το 2009 άγγιξε το 9,3% (benchmark 2010: 12,5%) με τη Δανία (31,6%), τη Σουηδία (22,2%), τη Φινλανδία (22,1%), το Ηνωμένο Βασίλειο (20,1%) και τις Κάτω Χώρες (17%) να σημειώνουν τις καλύτερες επιδόσεις στην Ε.Ε.-27., ενώ η Ελλάδα βρισκόταν στην 23η θέση με μέσο όρο στη συμμετοχή στη Δια Βίου Μάθηση μόλις 3,3,% (European Commission, 2011a: 34-35). Σε πολλά, δε, κράτη-μέλη παρατηρείται πτωτική τάση των αντίστοιχων ποσοστών τους από το 2005 έως το 2009 (Διάγραμμα 2) (European Commission, 2011a: 34-35).

<u>Διάγραμμα 2</u>

Συμμετοχή των Ενηλίκων (25-64 ετών) στη Δια Βίου Μάθηση (2005-2009)



Πηγή: Eurostat (LFS database), May 2010 όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 35.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο του ενήλικου πληθυσμού το 2009 κυμαινόταν από μέτριο έως υψηλό. Όπως αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 3, εν συγκρίσει με το 2004 ο αριθμός των ατόμων με εκπαιδευτικό επίπεδο κατώτερο από ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκε κατά 3,8% στην ηλικιακή ομάδα 20-64 ετών και αυξήθηκε ο πληθυσμός με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο (3,7%) (Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 74).

<u>Διάγραμμα 3</u>

Μεταβολή του εκπαιδευτικού επιπέδου του πληθυσμού κατά ηλικιακή ομάδα (2004-2009), Ε.Ε.-27, (%)

	20-64			20-24			25-54			55-64		
	2004	2009	Change	2004	2009	Change	2004	2009	Change	2004	2009	Change
Below upper secondary education	29.3	25.5	-3.8	22.9	21.4	-1.5	28.0	24.7	-3.4	45.8	39.6	-6.2
Upper secondary and post-secondary non-tertiary education	49.8	49.9	0.1	64.8	65.0	0.2	48.7	48.2	-0.4	38.0	41.8	3.8
Tertiary education	20.9	24.6	3.7	12.3	13.7	1.4	23.3	27.1	3.7	16.2	18.7	2.5

Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 74.

2.3. Ερμηνεύοντας την έκβαση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας σε εκπαίδευση, κατάρτιση και Δια Βίου Μάθηση.

Ο στρατηγικός στόχος που έθεσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Στοκχόλμη (απόρροια του σύστοιχου στρατηγικού στόχου του Μαρτίου του 2000, που αποτέλεσε παραδειγματικό σήμα της Στρατηγικής της Λισαβόνας) στις 23-24 Μαρτίου 2001 για την Ευρωπαϊκή Ένωση *«…να γίνει η πιο ανταγωνιστική και πιο δυναμική οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή.»* (European Council, 2001) αποδείχτηκε ότι ήταν ιδιαιτέρως φιλόδοξος. Το πρόγραμμα των μεταρρυθμίσεων που επιχείρησε να υλοποιήσει η Ε.Ε. σε συνεργασία με τα κράτη-μέλη για την ενίσχυση της οικονομίας στοχεύοντας στην αύξηση της παραγωγικότητας και του ανταγωνιστικού της πλεονεκτήματος διεθνώς δεν επέφερε τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα παρουσιάζοντας πολλές ασσυμετρίες και αδυναμίες και ως προς το σχεδιασμό του αλλά και ως προς την εφαρμογή του.

Ας πάρουμε όμως τα πράγματα από την αρχή.
Όπως ήδη επισημάναμε, η ανάγκη για την ανάκτηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος σε συνδυασμό με την ανάγκη επίλυσης της αναντιστοιχίας των δεξιοτήτων μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας όσο και της ανελαστικότητας των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία θεωρούνταν (από την Επιτροπή) ότι επιβάρυναν τις οικονομίες των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προοιώνιζε τη στροφή σε ένα νέο εργαλείο παραγωγής πολιτικής (Murphy, 2005: 130-131). Αυτό που προέβαλε ως αναπόφευκτο ήταν μία κοινή στρατηγική για μια αξιόπιστη κινητοποίηση ανθρώπινων πόρων, «φιλική» στις οικονομίες κλίμακος και συγχρόνως «ανοικτή» στις ατζέντες της κοινωνικής ενσωμάτωσης (Παπαδάκης, 2007/2008: 171). Επελέγη, λοιπόν, ειδικά στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, η στροφή στη Διά Βίου Μάθηση ως πολιτική και επιχειρησιακή ομπρέλα των πολιτικών της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ε.Ε. και ως συνδετικός κρίκος της μακρο-οικονομικής πολιτικής, των ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Aspin & Charman, 2000: 17).

Εξίσου σημαντική έδειχνε και η υπερεθνικοποίηση της σχετικής πολιτικής, σύστοιχη άλλωστε με την διεθνοποίηση της πολιτικής οικονομίας. Η *Δια Βίου Μάθηση*, έχοντας πλέον τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως πολιτική και επιχειρησιακή «ομπρέλα» των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης (άρα ευνοώντας πλέον μια «από πάνω προς τα κάτω» υπερεθνική στρατηγική και θεματοποιώντας νέες κεντρικές περιεχομενικές σημασίες όπως η απασχολησιμότητα, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία- βλ. E.C. 2001), *μπορούσε να ανασυγκροτήσει το μεταρρυθμιστικό corpus της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. «Η ανάγκη για αλλαγή κατεύθυνσης προς τη Δια Βίου Μάθηση καθορίστηκε σε σημαντικό βαθμό από την ανησυχία για την αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο (Cowen, 2001: 107)…. Η στροφή στην ποιότητα, στα μετρήσιμα αποτελέσματα και στην συγκρότηση υπολογίσιμων κανονικοτήτων (στις οποίες «όφειλαν» να εμβαπτιστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα) υπακούουν σε μια αναγωγιστική εκδοχή της παράδοσης κανονιστικής δέσμευσης του εκπαιδευτικού συστήματος από την κοινωνία (βλ. Ψυχοπαίδης, 1995: 54)» (Παπαδάκης, 2007/8: 172).

Η διασφάλιση των οικονομικών όρων βιωσιμότητας του εγχειρήματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η ανάκτηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος στη διεθνή οικονομική σκηνή οδηγούσε αναπόφευκτα τα κράτη-μέλη στην αναγγελία της εμπράγματης υπερεθνικότητας (supranationality) ως μονόδρομου (Παπαδάκης, 2007/8: 173-174), τόσο γενικά όσο και στο νέο πλαίσιο ανάπτυξης πολιτικής για την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση και τη Δια Βίου Μάθηση, δηλαδή του "Education & Training 2010" της Στρατηγικής της Λισαβόνας (βλ. αναλυτικά E.C., 2005b και 2006, Παπαδάκης, 2007 και Papadakis & Tsakanika, 2006).

Συγχρόνως, στο πλαίσιο της κοινής ατζέντας, το ίδιο το περιεχόμενο των εκάστοτε μεταρρυθμιστικών ενεργημάτων των κρατών-μελών μετασχηματίστηκε και αναδιαμορφώθηκε, ενώ δόθηκε έμφαση στο ρόλο της Δια Βίου Μάθησης ως prime mover για την ανάπτυξη και διαχείριση ανθρωπίνων πόρων (HRD- βλ. European Council in Brussels, 2003: paragraph 40) αλλά και στην ανάδειξη του ρόλου της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ως «εργαλείου» έντασης ενός εκτεταμένου μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής στην κατεύθυνση της

ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας (βλ. Παπαδάκης, 2007: 755-780) καθώς και στην ανάπτυξη και στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων μέσα από ένα διαρκές reskilling (βλ. αναλυτικότερα Παπαδάκης, 2006). Το ζητούμενο λοιπόν, πέραν της ανταγωνιστικότητας, ήταν μια εκπαίδευση και κατάρτιση που θα συνέβαλε στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας. Η ίδια η έννοια της απασχολησιμότητας καταδεικνύει μια κρίσιμη μετατόπιση (ακριβέστερα υπαναχώρηση): από την απασχόληση ως δικαίωμα στην απασχολησιμότητα ως δυνατότητα. (Παπαδάκης, 2007/2008: 174).

Τι συνέβη τελικά λοιπόν με τη Στρατηγική της Λισαβόνας?
Η στροφή στη βελτίωση και στη διασφάλιση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και η εντεινόμενη ανάγκη για reskilling του ανθρώπινου δυναμικού προς όφελος της οικονομικής μεγέθυνσης της Ε.Ε. συνέβαλε στο να λάβει η γνώση, διαστάσεις, που ξεπερνούν κατά πολύ την παραδοσιακή μορφή της. Πιο συγκεκριμένα, η γνώση / η μάθηση τίθεται πλέον στις υπηρεσίες των κανόνων της αγοράς εργασίας και της (διεθνοποιημένης και ενίοτε αρρύθμιστης) οικονομίας. Η εργαλειοποίησή της μέσα από ένα πολύπλοκο πλέγμα κριτηρίων αναφοράς και δεικτών, αρκετοί απ' αυτούς αφορούσαν άμεσα ή έμμεσα στην απασχολησιμότητα και στην κινητικότητα του εργατικού δυναμικού, ανακινεί ζητήματα ως προς τη θέση που κατέχει αυτή και το ρόλο που διαδραματίζει μέσα στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας (βλ. Papadakis & Drakaki, 2014) Ανύψωση ή απαξίωση της ανυπέρβλητης αξίας της γνώσης στην εποχή του γνωσιακού καπιταλισμού[70];

Ο σχεδιασμός, η διαχείριση και η εφαρμογή των μεταρρυθμιστικών δράσεων βάσει των πολιτικών προτεραιοτήτων και στόχων παρουσίασε από την αρχή αδυναμίες ως προς τον τρόπο διακυβέρνησης και τον συντονισμό των κρατών-μελών. Η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού ως μεθοδολογικό εργαλείο χάραξης και παραγωγής πολιτικής, είχε ως στόχο τη συνεργασία των κρατών-μελών, τα οποία εκούσια θα συμμετείχαν στη διαδικασία των «καλών πρακτικών», στις «Αμοιβαίες Μαθησιακές Διαδικασίες» και θα χρησιμοποιούσαν τις «Καλές Πρακτικές» άλλων κρατών-μελών για την βελτίωση των εθνικών τους πολιτικών συστημάτων (βλ. μεταξύ άλλων και Παπαδάκης, 2007/8: 181-183, Παπαδάκης, 2007: 771-774 και Παπαδάκης, 2014).

Αντ' αυτού, επέδειξαν απρόθυμη στάση αναφορικά με την χρήση των «καλών πρακτικών» για την υιοθέτησή τους στο εσωτερικό των υπαρχουσών εθνικών τους δομών, ενώ συγχρόνως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ως το κύριο θεσμικό όργανο εποπτείας και συντονισμού του εν λόγω εγχειρήματος, δεν μπόρεσε να συμβάλει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση της ελλιπούς εφαρμογής των μεταρρυθμιστικών μέτρων (Fritz-Vannahme, Schmidt, Hierlemann & Vehrkamp, 2010: 3). Αρκετά δε από τα κράτη-μέλη αξιοποίησαν την ΑΜΣ σαν εργαλείο αναφοράς παρά ως ένα εργαλείο χάραξης αναπτυξιακής πολιτικής (Council of the European Union, 2010a: 21).

Ανάκλαση της προαναφερθείσας αδύναμης διακυβέρνησης της Ε.Ε. και του ανεπιτυχούς συντονισμού ανάμεσα στους εταίρους αποτελεί και η μεταφορά ευθυνών μεταξύ των Ευρωπαϊκών Οργάνων, η οποία αποτυπώθηκε εμφανώς στην Αξιολόγηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, καθιστώντας σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνο για την ανεπιτυχή έκβαση της Στρατηγικής τον ασαφή προσδιορισμό του ρόλου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Council of the European Union, 2010a: 6): *«Ο ρόλος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στην προώθηση της μεταρρύθμισης δεν ήταν σαφώς προσδιορισμένος.»… «Ο ρόλος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου θα μπορούσε επίσης να έχει προσδιοριστεί σαφέστερα ούτως ώστε να μπορούσε να διαδραματίσει έναν πιο σημαντικό ρόλο στην προώθηση της στρατηγικής»* (Council of the European Union, 2010a: 6).

Αρκεί όμως μόνο αυτή η «επίσημη» ερμηνεία για να κατανοηθεί η ανεπιτυχής έκβαση ενός τέτοιας τάξεως εγχειρήματος? «Η έμφαση στα μετρήσιμα αποτελέσματα, ο κανόνας της διαρκούς σύγκρισης «επιδόσεων» των Κ-Μ και της μεταρρυθμιστικής προόδου σε πεδία που προκύπτουν από τη διαβούλευση μεταξύ υπερεθνικού κέντρου και Κ-Μ (με ισχυροποιημένο ωστόσο το ρόλο της Commission στο agenda setting), η κουλτούρα των δεικτών και η ενίσχυση του ρόλου της τεχνοκρατίας σε συνδυασμό με την προτεραιοποίηση των θετικών έναντι των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών και την έμφαση στην κατάρτιση είναι εξελίξεις που προσδιόρισαν την δεκαετία της Στρατηγικής της Λισαβόνας» (Παπαδάκης, 2014). Μέσα σε αυτό το τοπίο *«δεν ήταν σπάνιες οι περιπτώσεις που η*

[70] Για την έννοια του γνωσιακού καπιταλισμού βλ. αναλυτικά Τσαούσης, 2009: 89-99 και Boutang,

επικυριαρχία των ποσοτικών δεικτών απονευρώνει το πολιτικό περιεχόμενο της σύγκρισης και δείχνει να την εγκυστώνει σε μια ταυτιστική λογική, όπου πραγματικό πρόταγμα αποτελεί η κανονιστική- φορμαλιστική «υποχρέωση» των Κ-Μ στο να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες τιμές-στόχους» (Παπαδάκης, 2007/2008: 185).

Η ελλιπής αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (outcomes), η απουσία impact assessment όπως και η έμφαση, κυρίως, στις διαδικασίες εισροές (González Márquez et al., 2010: 20) των πολιτικών της Δια Βίου Μάθησης, της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης και της Απασχολησιμότητας για την διαχείριση και την αντιμετώπιση παλαιών και νεοεμφανιζόμενων μορφών ανεργίας μέσω μίας σειράς δράσεων όπως το Reskilling, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο των 8 Βασικών Ικανοτήτων, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων κ.ά., οι οποίες ήταν σημαντικές (ενίοτε και καινοτόμες), πλην όμως δεν εδράζονταν σε ένα κεντρικό και καλά δομημένο πυλώνα και φυσικά από μόνες τους δεν μπορούσαν να «θεραπεύσουν» ήδη υφιστάμενα δομικά προβλήματα στην αγορά εργασίας, αποτελούσαν ήδη σοβαρά προβλήματα (βλ. και Papadakis & Drakaki, 2014). Η οικονομική κρίση του 2008 επέτεινε τα προβλήματα, οδήγησε στην έκρηξη της ανεργίας και δη της νεανικής και τελικά κατέδειξε τις προϋπάρχουσες αδυναμίες της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Και σίγουρα απέδειξε ότι η Δια Βίου Μάθηση και η Κατάρτιση δεν αποτελούν πανάκεια για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ανεργίας, όπως συχνά μέχρι τότε εμφανιζόταν.

2007.

3. Η Στρατηγική "Europe 2020" για Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Δια Βίου Μάθηση.

3.1. Η μετάβαση στην Στρατηγική "EUROPE2020".

Το 2009-2010 αποτέλεσε μεταιχμιακή χρονιά-σταθμό για την Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς η Στρατηγική της Λισαβόνας όδευε προς τη λήξη της και η αναγγελία για την εκκίνηση της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής "Europe 2020" είχε ήδη δοθεί. Συγχρόνως, η οικονομική κρίση είχε μόλις εξαπλωθεί στην Ευρώπη αφήνοντας το προεόρτιο στίγμα της. 28 εκατομμύρια άνεργοι Ευρωπαίοι πολίτες (European Commission, 2010a: 7). Πρόκειται για εξελίξεις που *«αναδιατάσσουν αναπόφευκτα τους όρους συσχέτισης της παραγωγής δημόσιας πολιτικής και του προτύπου διακυβέρνησης στην Ε.Ε»* (Παπαδάκης, 2009a: 171). Πιο συνεκτική οικονομική πολιτική, ενίσχυση του πλαισίου διακυβέρνησης και εμπράγματη υπερεθνική διάσταση, εξορθολογισμός των ευρωπαϊκών στρατηγικών στόχων και κριτηρίων αναφοράς, benchmarking, νέα εργαλεία πολιτικής όπως το JAF, συνεχής παρακολούθηση και αποτελεσματική αξιολόγηση, ήπια «επαν-ανακάλυψη» της κοινωνικής ορθολογικότητας αναγγέλλονται ως οι γενικές κατευθυντήριες γραμμές της "Europe 2020" (European Commission, 2010b: 2-3). Η έμφαση δίδεται στην ανάκαμψη της οικονομίας, στην ενίσχυση της απασχόλησης και στην έξοδο από την κρίση. Όλα τα διαρθρωτικά μέτρα που λαμβάνονται συστρέφονται γύρω από αυτούς τους δύο άξονες (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a) και ο στρατηγικός στόχος, πλέον, είναι ο μετασχηματισμός της Ε.Ε. *«…σε μία έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία με υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής»* (European Commission, 2010a: 5).

Αρκετά πιο συγκρατημένη και φειδωλή στις προτεραιότητες και στους στόχους της η Ευρωπαϊκή Επιτροπή φέροντας ακόμα το φορτίο της μη επιτυχούς έκβασης της Στρατηγικής της Λισαβόνας και κατά συνέπεια του "Education & Training 2010" Work Programme, προτάσσει για ακόμα μία φορά, στην πρώτη φάση σχεδιασμού και εκκίνησης υλοποίησης της "EU2020" στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, το reskilling, τη Δια Βίου Μάθηση και την κινητικότητα μέσα από τις εμβληματικές πρωτοβουλίες "Youth on the Move", "An Agenda for new skills and jobs" & "European Platform against Poverty" ως μείζονα μέτρα/«εργαλεία» για την άμβλυνση

του χάσματος της ανεργίας και την ανάπτυξη ενός ανθρώπινου δυναμικού, ικανού και πλήρως καταρτισμένου να οδηγήσει την Ε.Ε. εκτός κρίσης (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a: 12-13 & 17-19). *«Το πρόβλημα όμως (φαίνεται να) παραμένει. Παρά τους σοβαρούς μετασχηματισμούς η όλη στρατηγική, εμβαπτισμένη στα «απόνερα» της κρίσης, δείχνει ακόμα εμβαλωματική, υφίσταται τα απότοκα του ελλείμματος πολιτικής και οικονομικής διακυβέρνησης της Ε.Ε. και δεν απεκδύεται των επιπτώσεων του επίμονου προβλήματος νομιμοποίησης. Αξίζει ωστόσο να εστιάσει κανείς σε μερικές από τις καθοριστικές προκλήσεις που λειτουργούν μεταιχμιακά ή και "διαβατήρια" μεταξύ της ολοκλήρωσης της Στρατηγικής της Λισαβόνας και της εκκίνησης και πρώτης φάσης εφαρμογής της στρατηγικής EU2020»* (Παπαδάκης, 2014). Ποιες είναι τελικά αυτές οι προκλήσεις και ποιες οι πραγματικές προτεραιότητες?

3.2. Οι βασικές προτεραιότητες της "Europe 2020" για τα πεδία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της Δια Βίου Μάθησης.

Το νέο πλαίσιο για την εκπαίδευση και κατάρτιση της νέας Στρατηγικής "EU2020" και συγκεκριμένα του "Education & Training 2020" Work Programme εδράσθηκε στη βάση τεσσάρων αξόνων / στρατηγικών στόχων:

*« **1.** υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας,*

***2.** βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης,*

***3.** Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,*

***4.** Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης»* (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009: 3).

Και σηματοδοτήθηκε από δυο σημαντικές αλλαγές:

- την εφαρμογή ενός νέου εργαλείο πολιτικής, του Joint Assessment Framework (JAF) για την διασφάλιση της συνεχούς και αποτελεσματικής συγκριτικής αξιολόγησης των επιδόσεων και της προόδου των κρατών-μελών (Papadakis & Drakaki, 2014) καθώς και για την ενίσχυση της σύνδεσης της πολιτικής της Δια Βίου Μάθησης (εκπαίδευση και κατάρτιση) και της πολιτικής για την

Απασχόληση (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012: 8, European Commission 2013: 10-11 & Council of the European Union, 2010b),

- 2 από τις 5 τιμές-στόχους της ευρωπαϊκής στρατηγικής που καθορίζουν τις πραγματικές πολιτικές προτεραιότητες για τη νέα δεκαετία αντικαταστάθηκαν από νέες τιμές-στόχους ενώ στις υπόλοιπες τρεις μετασχηματίστηκε είτε το περιεχόμενο είτε η ποσοτική τους διάσταση (European Commission, 2009: 14, Παπαδάκης, 2011: 933, Papadakis & Drakaki, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις δύο νέες τιμές-στόχους:

- Έως το 2020 τουλάχιστον το 40% του πληθυσμού από 30 έως 34 ετών θα πρέπει να είναι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης[71]. Η συγκεκριμένη τιμή-στόχος αντικατέστησε την αντίστοιχη της ολοκλήρωσης της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης[72].
- Η συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση τουλάχιστον του 95% των παιδιών από 4 ετών έως το έτος έναρξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έως το 2020. Η προαναφερθείσα αντικατέστησε εκείνη των αποφοίτων από τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία[73] (βλ. αναλυτικά European Commission, 2009: 14 και European Commission, 2011a: 18-19).

Επιπλέον, (βλ. European Commission, 2009: 14 και European Commission, 2011a: 10 & 17):

[71] Δηλαδή απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επιπέδων ISCED 5 & 6 (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009: 7).

[72] Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2010 υπήρχαν 19.800.000 φοιτητές ανώτατης εκπαίδευσης στην Ε.Ε., ενώ την ίδια χρονιά αποφοίτησαν περίπου 4.400.000 από Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων το 60,1% ήταν γυναίκες (βλ. Eurostat, 2013: 54-55).

[73] Αναφορικά με τον πρώτο δείκτη για την EU2020 (αποφοίτηση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση) η ίδια η Commission διαπιστώνει το 2011, ότι παρά την αυξητική τάση που σημειώνεται μεταξύ 2000 και 2010, η κατάσταση στα Κ-Μ δείχνει ότι μάλλον είναι δύσκολο να επιτευχθεί σε αρκετά από αυτά (βλ. European Commission, 2011a: 19 και Παπαδάκης, 2014). Πάντως το 2012 ο κοινοτικός Μ.Ο. αναφορικά με τα ποσοστά αποφοίτησης στις ηλικίες 30-34 διαμορφώθηκε στο 35,7% έναντι 32,1% το 2009 με 39,9% στις γυναίκες και 31,5% στους άνδρες (βλ. European Commission, 2013: 41). Αξίζει να σημειωθεί ότι και στην Ελλάδα παρατηρήθηκε αύξηση μεταξύ 2009 και 2012, με το αντίστοιχο ποσοστό να αυξάνεται από 26,5% σε 30,9% (βλ. European Commission, 2013: 41).
Για τον δεύτερο στόχο (προσχολική εκπαίδευση) τα πράγματα δείχνουν ακόμα καλύτερα καθώς το 2008 η συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση άγγιζε, σε επίπεδο Ε.Ε., το 92%. Ωστόσο υπάρχουν χώρες όπως η Ελλάδα, η Πολωνία και (περιέργως) η Φιλανδία που απέχουν αρκετά από αυτόν τον στόχο (βλ. European Commission 2011a: 18).

- Η διαρροή επεκτείνεται και στην κατάρτιση και αποσκοπείται πλέον να μειωθεί στο 10% συνολικά σε εκπαίδευση και κατάρτιση (βλ. αναλυτικά European Commission, 2009: 76-78).
- Ο δείκτης των low achievers επεκτείνεται από την αναγνωστική και σε άλλες μείζονες «βασικές ικανότητες» (key competences) δηλαδή στην μαθηματική ικανότητα και στην ικανότητα στις θετικές επιστήμες και ως τιμή-στόχος προσδιορίζεται το ποσοστό των «λειτουργικά αναλφάβητων» να πέσει κάτω από το 15% του πληθυσμού των 15χρόνων (βάσει και των συγκριτικών μετρήσεων του PISA του OECD) το 2020 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2009: 84-88 και European Commission, 2011a: 17).
- Η τιμή στόχος για τη συμμετοχή στη Δια Βίου Μάθηση του ενήλικου πληθυσμού της Ε.Ε. εκτείνεται στο 15% από το 12,5% της Στρατηγικής της Λισαβόνας (βλ. αναλυτικά European Commission, 2009: 35-37).

Κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι για πρώτη φορά, δυο από τους βασικούς δείκτες του Ε&Τ2020 περιλαμβάνονται στους στρατηγικούς στόχους-προτεραιότητες της "EU 2020" (headline targets- βλ. Σχετικά Παπαδάκης, 2014). Συγκεκριμένα, ο δείκτης, που αφορά τους πρόωρα διαρρέοντες από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και ο δείκτης που αφορά τους αποφοίτους από την τριτοβάθμια εκπαίδευση (European Commission, 2010a: 5 & European Commission, 2011a: 7).

Όσον αφορά στη Δια Βίου Μάθηση, η οποία αποτελεί κομβικό πεδίο όλης της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση τόσο στη Στρατηγική της Λισαβόνας όσο και στη "Europe 2020", η κατάσταση έως το 2013 διαμορφώνεται ως εξής:

Πίνακας 2

Συμμετοχή Ενηλίκων στη Δια Βίου Μάθηση ανά Φύλο & Χώρα Προέλευσης (%)

	2009	2012							
						Foreign-born			
	Total	Total	Males	Females	Native-born	EU	Non EU	Sub-total
EU 28	9.2	9.0p	8.3	9.7	8.9	9.8	11.0	10.6
Belgium	6.8	6.6	6.2	6.9	6.1	8.0	9.1	8.7
Bulgaria	1.4	1.5	1.4	1.5	1.5	:	:	:
Czech Republic	6.8	10.8	10.5	11.1	10.9	8.8	6.4	7.9
Denmark	31.2	31.6	25.4	37.8	31.6	30.2	32.1	31.5
Germany	7.8	7.9	8.0	7.8	8.2	:	:	:
Estonia	10.5	12.9	10.6	14.9	13.8	:	6.6	7.0
Ireland	6.3	7.1	6.7	7.4	6.7	6.9	12.3	8.5
Greece	3.3	2.9	3.1	2.7	3.1	(2.8)	1.3	1.6
Spain	10.4	10.7	9.9	11.6	11.2	7.2	9.2	8.6
France	5.7	5.7	5.4	6.0	5.8	4.5	5.1	5.0
Croatia	2.3	2.4	2.3	2.6	2.4	:	(2.1)	(2.3)
Italy	6.0	6.6	6.1	7.0	7.0	3.3	3.6	3.5
Cyprus	7.8	7.4	7.0	7.8	8.1	5.1	5.8	5.4
Latvia	5.3	7.0	6.0	7.9	7.3	:	5.1	5.2
Lithuania	4.5	5.2	4.3	5.9	5.2	:	:	:
Luxembourg	13.4b	13.9	14	13.8	15.6	11.7	15.5	12.4
Hungary	2.7	2.8	2.6	3.0	2.8	(4.3)	:	4.2
Malta	6.1	7.0	6.7	7.4	7.1	:	(7.9)	6.1
Netherlands	17.0	16.5p	16.0	17.0	16.2	18.6	17.7	17.9
Austria	13.8	14.1	13.0	15.2	14.7	16.4	8.8	11.7
Poland	4.7	4.5p	3.8	5.1	4.4	:	:	:
Portugal	6.5	10.6	10.3	10.9	10.2	12.0	14.8	14.1
Romania	1.5	1.4	1.4	1.3	1.4	:	:	:
Slovenia	14.6	13.8	11.5	16.1	14.6	(8.3)	5.7	5.9
Slovakia	2.8	3.1	2.7	3.5	3.0	:	:	:
Finland	22.1	24.5	20.7	28.4	24.3	25.7	29.7	28.0
Sweden	22.2p	26.7	20.0	33.5	26.7	22.9	28.0	26.5
United Kingdom	20.1	15.8	14.3	17.4	15.3	16.1	20.0	18.7
Montenegro	:	:	:	:	:	:	:	:
Iceland	25.1	27.3	23.5	31.0	28.1	23.8	14.7	20.5
MK	3.3	4.0	4.0	3.9	:	:	:	:
Serbia	:	:	:	:	:	:	:	:
Turkey	2.3	3.2	3.2	3.1	:	:	:	:
Liechtenstein	:	:	:	:	:	:	:	:
Norway	18.1	20.0	18.8	21.3	19.7	18.9	23.3	21.5
Switzerland	23.9i	29.9	31.1	28.7	32.9	26.2	21.2	24.0

Πηγή: Eurostat (LFS online data code *trng_lfse_01*) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013: 68.

Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 2, η συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Μάθηση για το 2009 στην Ε.Ε.-28 ανήλθε στο 9,2% ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για την Ελλάδα άγγιξε μόλις το 3,3% - ποσοστό που την κατατάσσει στις τελευταίες θέσεις μεταξύ των κρατών-μελών. Για το 2012 (έτος αναφοράς) ο ευρωπαϊκός μέσος όρος σημειώνει μία μικρή μείωση 0,2 ποσοστιαίων μονάδων, δηλαδή μειώθηκε στο 9% και ο αντίστοιχος της Ελλάδας στο 2,9%. Στο ίδιο μήκος κύματος κυμαίνονται και τα περισσότερα κράτη-μέλη της Ε.Ε. σημειώνοντας ελάχιστη αύξηση ή μείωση των ποσοστών τους αναφορικά με τη συμμετοχή στη ΔΒΜ δίχως να καταφέρουν να επιτύχουν τόσο την τιμή-στόχο του 12,5% για τη Στρατηγική της Λισαβόνας όσο και του 15% για την "EU2020".

Επιπλέον, από τον Πίνακα 2 διαφαίνεται ότι ο ευρωπαϊκός μ.ό. συμμετοχής των ενήλικων γυναικών, για το 2012, είναι μεγαλύτερο (9,7%) εν συγκρίσει των ανδρών (8,3%), ενώ βάσει εθνικότητας, η συμμετοχή αλλοδαπών ατόμων που έχουν γεννηθεί

εκτός Ε.Ε. είναι υψηλότερη (11%) και από τους γηγενείς ενηλίκους (8,9%) αλλά και από τους ενηλίκους που έχουν γεννηθεί στην αλλοδαπή αλλά εντός Ε.Ε. (9,8%) (Eurostat (LFS online data code trng_lfse_01) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013: 68).

Ως προς τον δεύτερο δείκτη-στρατηγικό στόχο της "EU2020", δηλαδή τη μείωση του ποσοστού των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, περίπου 5.5 εκατ. άτομα από 18-24 ετών, το 2012, είχαν διαρρεύσει πρόωρα και δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ δεν συμμετείχαν στην τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση ή κατάρτιση (European Commission, 2013: 25). Παρατηρούνται σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις επιδόσεις των κρατών-μελών αναφορικά με τον συγκεκριμένο δείκτη (European Commission, 2013: 25) και παρόλο που έχει σημειωθεί μείωση του ευρωπαϊκού μέσου όρου, από 14,2% το 2009 σε 12,7% το 2012, ωστόσο δεν επετεύχθη ο επιδιωκόμενος στόχος: η μείωση της διαρροής από την εκπαίδευση και την κατάρτιση κάτω από 10% (European Commission, 2013: 25).

Επιπροσθέτως, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3 οι άνδρες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να διαρρεύσουν πρόωρα (βλ. ευρωπ. μ.ό.: 14,4%) απ' ότι οι γυναίκες (αντίστοιχος ευρωπ. μ.ό.: 10,9%). Αξίζει να σημειωθεί ότι, μεταξύ των υποκατηγοριών βάσει εθνικότητας, οι άνθρωποι που διαμένουν σε χώρες της Ε.Ε. και έχουν γεννηθεί όμως εκτός Ε.Ε. σημειώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά πρόωρης διαρροής από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (26%) (European Commission, 2013: 28).

Πίνακας 3

Πρόωρα Διαρρέοντες από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση

	2009	2012							2020
						Foreign-born			
	Total	Total	Males	Females	Native-born	EU	Non EU	Sub-total	Target
EU28	14.2	12.7p	14.4p	10.9p	11.5p	22.8p	26.5p	25.4p	< 10.0
Belgium	11.1	12.0	14.4	9.5	10.6	17.4	26.0	22.6	9.5
Bulgaria	14.7	12.5	12.1	13.0	12.6	:	:	:	11.0
Czech Republic	5.4	5.5	6.1	4.9	5.5	(10.0)	(8.5)	(9.3)	5.5
Denmark	11.3	9.1	10.8	7.4	9.0	:	(11.7)	10.1	< 10.0
Germany	11.1	10.5p	11.1p	9.8p	9.1p	:	:	:	< 10.0
Estonia	13.9	10.5	14.0	7.1	10.6	:	:	:	9.5
Ireland	11.6	9.7	11.2	8.2	9.2	15.1	:	12.3	8.0
Greece	14.5	11.4	13.7	9.1	8.3	(24.7)	45.8	42.0	9.7
Spain	31.2	24.9	28.8	20.8	21.4	39.1	41.1	40.7	15.0
France	12.2	11.6	13.4	9.8	10.8	23.5	22.7	22.9	9.5
Croatia	3.9	4.2	(4.6)	(3.6)	4.2	:	:	:	4.0
Italy	19.2	17.6	20.5	14.5	14.8	35.4	40.5	39.1	15.0-16.0
Cyprus	11.7	11.4	16.5	7.0	8.1	21.6	19.5	20.7	10.0
Latvia	13.9	10.5	14.5	6.2	10.6	:	:	:	13.4
Lithuania	8.7	6.5	8.2	(4.6)	6.4	:	:	:	< 9.0
Luxembourg	7.7b	8.1p	10.7p	5.5p	7.1p	(11.1)	:	10.6p	< 10.0
Hungary	11.2	11.5	12.2	10.7	11.4	:	:	:	10.0
Malta	27.1n	22.6	27.5	17.6	22.7	:	:	:	-
Netherlands	10.9	8.8p	10.2p	7.3p	8.6p	13.0p	11.9p	12.2p	< 8.0
Austria	8.7	7.6	7.9	7.3	6.0	(10.2)	21.5	17.7	9.5
Poland	5.3	5.7p	7.8p	3.5p	5.7p	:	:	:	4.5
Portugal	31.2	20.8	27.1	14.3	20.9	:	19.4	20.3	10.0
Romania	16.6	17.4	18.0	16.7	17.4	:	:	:	11.3
Slovenia	5.3	4.4	5.4	(3.2)	4.2	:	(10.3)	(10.1)	5.0
Slovakia	4.9	5.3	6.0	4.6	5.3	:	:	:	6.0
Finland	9.9	8.9	9.8	8.1	8.7	:	:	(14.9)	8.0
Sweden	7.0	7.5	8.5	6.3	6.7	(10.3)	13.1	12.8	< 10.0
United Kingdom	15.7	13.5	14.6	12.4	13.7	16.1	9.9	12.2	-
Montenegro	:	:	:	:	:	:	:	:	-
Iceland	21.3	20.1	23.6	16.5	19.3	32.6	:	28.1	-
MK	16.2	11.7	11.1	12.3	:	:	:	:	-
Serbia	:	:	:	:	:	:	:	:	-
Turkey	44.3	39.6	36.1	43.0	:	:	:	:	-
Norway	17.6	14.8	17.6	11.9	14.6	20.1	15.3	17.1	-
Switzerland	9.1d	5.5	5.7	5.3	3.7	8.9	17.1	14.1	-

Source: Eurostat (LFS). Intermediate breaks in time series for NL (2010) and LV (2011). Notes: "b" = break in time series; "p" = provisional; "()" = Data lack reliability due to small sample size; ":" = data either not available or not reliable due to very small sample size; "d" = definition differs; "n" = national data.

Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013: 27.

Παράλληλα, με αυτές τις βασικές πολιτικές προτεραιότητες, που κωδικοποιούνται στις προαναφερθείσες τιμές-στόχους, αναπτύσσονται 16 σχετικοί δείκτες (core indicators) στους οποίους συμπεριλαμβάνονται δείκτες που αφορούν στα Άτομα με Αναπηρία, στις Δεξιότητες των Ενηλίκων, στην Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση (European Commission, 2011a: 10 & European Commission, 2013: 12). Ειδικότερα, αναφορικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση παρατηρείται ιδιαίτερη ανομοιομορφία στη συμμετοχή μαθητών σε προγράμματα Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης, με το Βέλγιο, τη Φινλανδία, την Τσέχικη Δημοκρατία, τις Κάτω Χώρες, τη Σλοβακία και την Κροατία να

εμφανίζουν τις καλύτερες επιδόσεις – υψηλότερα ποσοστά (European Commission, 2011a: 56)

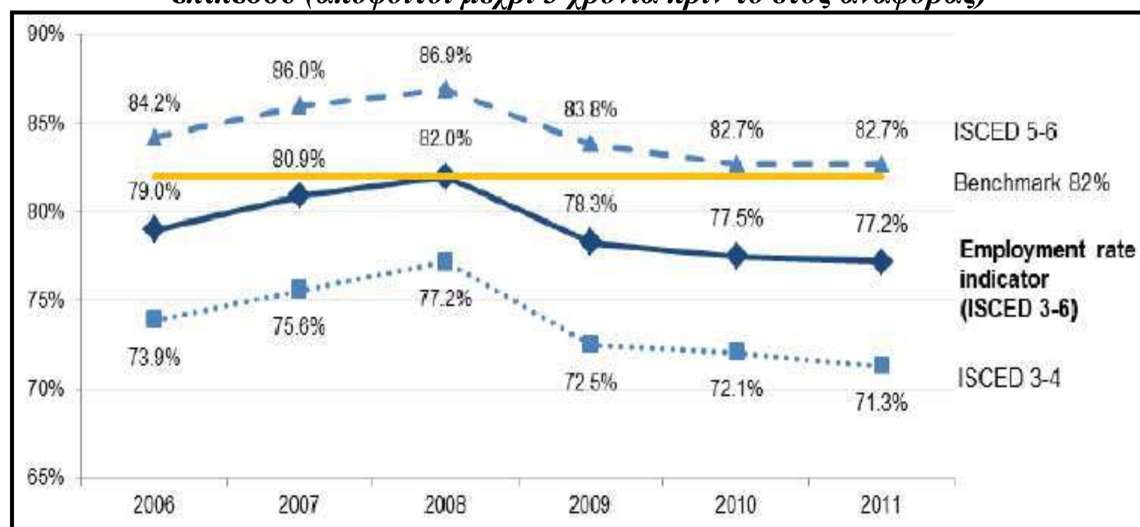
Ο διττός ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η ΕΕΚ δηλαδή την παροχή των απαραίτητων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι αναγκαίες για την ένταξη και επανένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας καθώς και την προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης και συνοχής προσφέροντας εναλλακτικές και ευέλικτες διαδρομές μάθησης, ιδίως στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (βλ. European Commission, 2010c: 2-10), συσχετίζεται άμεσα με την ένθεση του δείκτη της Απασχολησιμότητας και την αντίστοιχη ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 82% έως το 2020 (European Commission, 2011a: 10, 56, 59, 70-76, European Commission, 2012: 8-9, European Commission, 2013: 12).

Τόσο η μεταβολή των ποσοστών της απασχόλησης και η συνακόλουθη αύξηση των δεικτών της ανεργίας από την έλευση της κρίσης και έπειτα και, ιδίως, των δεικτών της νεανικής ανεργίας όσο και η όξυνση του φαινομένου της νέας κατηγορίας κοινωνικής ευπάθειας των NEETs (δηλαδή των νέων από 15-24 ετών που δεν μετέχουν στην εκπαίδευση, στην απασχόληση ή στην κατάρτιση και η ένθεση αντίστοιχου δείκτη) (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2013: 15-75, European Commission, 2010d: 16-17, European Commission, 2011a: 57 & European Commission, 2011b: 1-5) κατέστησαν επιτακτική ανάγκη για την ανάπτυξη του δείκτη της Απασχολησιμότητας.

Το παρακάτω Διάγραμμα (Διάγραμμα 4) είναι χαρακτηριστικό της μεταβολής των ποσοστών της απασχόλησης για τους ενήλικες 20-34 ετών που εργάζονται έως και τρία χρόνια μετά την αποφοίτησή τους βάσει του εκπαιδευτικού τους επιπέδου. Σε όλες τις κατηγορίες παρατηρείται σοβαρή πτώση του ποσοστού απασχόλησης μέσα στα χρόνια της κρίσης. Ωστόσο είναι εμφανές ότι σε πιο δυσχερή θέση βρίσκονται οι νέοι με μέτριο και κυρίως με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Διάγραμμα 4

Ποσοστό Απασχόλησης Αποφοίτων (20-34 ετών) βάσει του εκπαιδευτικού τους επιπέδου *(απόφοιτοι μέχρι 3 χρόνια πριν το έτος αναφοράς)*



Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2012: 52.

Ο Δείκτης της Απασχολησιμότητας συσχετίζεται οργανικά με παραμέτρους, όπως η μετάβαση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην απασχόληση, με δείκτη μέτρησης την επιτυχία εύρεσης εργασίας σε 1, 2 και 3 χρόνια μετά την αποφοίτηση στα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και με ειδική αναφορά στους "low or no skilled" (βλ. European Commission, 2011c: 7-8). Προτεινόμενη τιμή-στόχος (benchmark) είναι η βελτίωση κατά 5 ποσοστιαίες μονάδες των αντίστοιχων ποσοστών (employment success) μέχρι το 2020, μέσω ενός πλέγματος ενεργητικών μέτρων απασχόλησης, παρεμβάσεων στην εκπαίδευση και έμφασης στη στοχευμένη κατάρτιση (βλ. αναλυτικά European Commission, 2011c: 8-15).

Όλοι οι προαναφερθέντες μετασχηματισμοί και εξελίξεις στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που συντελέστηκαν και συντελούνται έως τώρα και με δεδομένη την αντικατάσταση του δείκτη της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τον αντίστοιχο της Τριτοβάθμιας (βλ. παραπάνω) και της δοθείσας έμφασης στην αύξηση του αριθμού των αποφοίτων της[74] καταδεικνύουν εμφανώς την επίμονη προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ήδη από την προηγούμενη δεκαετία επί Στρατηγικής της Λισαβόνας, να αυξήσει το μορφωτικό επίπεδο των πολιτών της Ε.Ε., να επιτύχει ένα

[74] Αξίζει να αναφερθεί ότι το 2012 ο μέσος όρος των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανήλθε στο 35,7% από 32,1% που βρισκόταν το 2009 με τιμή-στόχο έως το 2020 το 40% (European Commission, 2013: 41).

εμπράγματο reskilling και τελικά μέσω της εγκαθίδρυσης ενός κοινού προτύπου ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που υπόκειται στους κανόνες της μακροοικονομίας και της αγοράς εργασίας να αυξήσει την ανταγωνιστικότητα. Ωστόσο και παρά τα επιμέρους διαρθρωτικά μέτρα, την αναδιάταξη των στοχεύσεων, την ένθεση στρατηγικών στόχων με κοινωνική διάσταση και την εισαγωγή εργαλείων όπως του JAF (Joint Assessment Framework), όπως διαφαίνεται στο παρόν κεφάλαιο οι νέοι στρατηγικοί στόχοι της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση (εκπαίδευση & κατάρτιση) ενδέχεται να μην επιτευχθούν.

Πιο συγκεκριμένα:

1. Το 2012, αναφορικά με τα άτομα που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος άγγιξε το 12,7%. Συγκρινόμενο με το αντίστοιχο του 2010 (βλ. Ευρωπαϊκός μέσος όρος 2009) το ποσοστό μειώθηκε μόλις κατά 1,5 ποσοστιαία μονάδα, ενώ η τιμή-στόχος για το 2020 είναι 10% (CEDEFOP, EAC, European Survey on Language Competences (ESLC), Eurostat (LFS-ISS-UOE), IEA TMSS, Global Entrepreneurship Monitor, OECD (PISA) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013: 12).
2. Η δεύτερη τιμή-στόχος, η οποία συμπεριλαμβάνεται και στους στρατηγικούς στόχους της "Europe 2020", δηλαδή το ποσοστό των ατόμων 30-34 ετών που είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, άγγιξε το 35,7% από το 32,1% που βρισκόταν το 2009 (CEDEFOP, EAC, European Survey on Language Competences (ESLC), Eurostat (LFS-ISS-UOE), IEA TMSS, Global Entrepreneurship Monitor, OECD (PISA) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013: 12).
3. Επιπλέον, η συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση, για το 2012, ανήλθε στο 93,2%, μόλις 1,8% κάτω από το 95%: τιμή-στόχο για το 2020 (CEDEFOP, EAC, European Survey on Language Competences (ESLC), Eurostat (LFS-ISS-UOE), IEA TMSS, Global Entrepreneurship Monitor, OECD (PISA) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013: 12).
4. Αναφορικά με τους λειτουργικά αναλφάβητους, το 2009 ο ευρωπαϊκός μέσος όρος της συγκεκριμένης τιμής-στόχου ανήλθε στο 19,6% για την αναγνωστική ικανότητα, στο 22,2% για την μαθηματική ικανότητα και 17,7% για την ικανότητα στις θετικές επιστήμες. Οι συγκεκριμένοι benchmarks απέχουν πολύ από το 15% έως το 2020, εκτός από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο στις

θετικές επιστήμες, ο οποίος βρίσκεται εγγύτερα (17,7%) στα επίπεδα του συγκεκριμένου αντίστοιχου benchmark (CEDEFOP, EAC, European Survey on Language Competences (ESLC), Eurostat (LFS-ISS-UOE), IEA TMSS, Global Entrepreneurship Monitor, OECD (PISA) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013: 12).

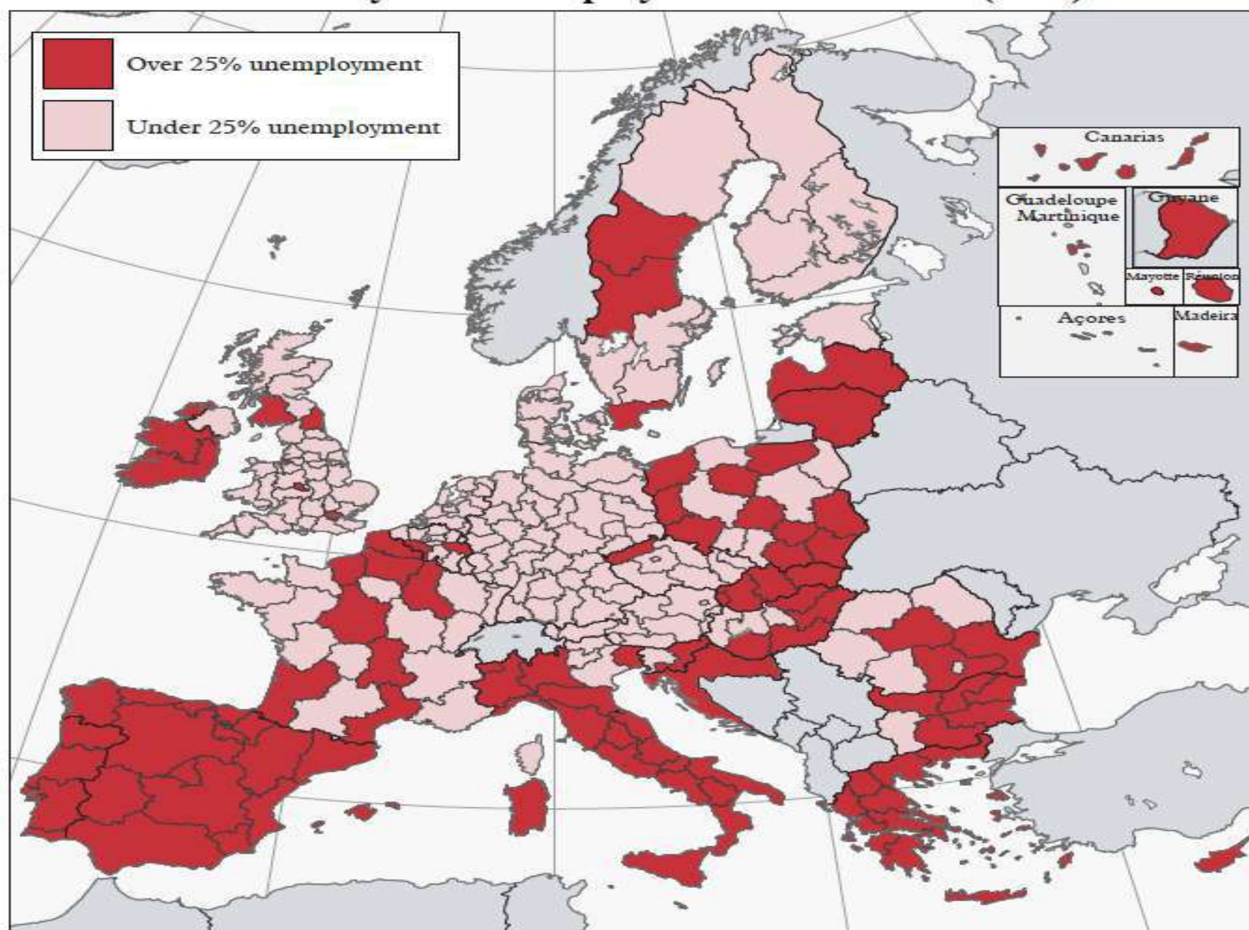
5. Η επίδοση στη συμμετοχή στη ΔΒΜ το 2012 ήταν μόλις 9%, απέχοντας πολύ από το στόχο του 2020 (CEDEFOP, EAC, European Survey on Language Competences (ESLC), Eurostat (LFS-ISS-UOE), IEA TMSS, Global Entrepreneurship Monitor, OECD (PISA) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013: 12).
6. Το ποσοστό απασχόλησης για τους πρόσφατους αποφοίτους «σε υψηλά επίπεδα» το 2012 ήταν 75,7%, δηλαδή 6,3% κάτω από το στόχο για το 2020. Αξίζει να σημειωθεί ότι σημείωσε πτώση κατά 2,6% από τον Μ.Ο. του 2010 (78,3%) (CEDEFOP, EAC, European Survey on Language Competences (ESLC), Eurostat (LFS-ISS-UOE), IEA TMSS, Global Entrepreneurship Monitor, OECD (PISA) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013: 12).

Είναι φανερό ότι οι περισσότεροι στόχοι (πλην αυτών που σχετίζονται με την ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση) είναι δύσκολο να επιτευχθούν (χωρίς ωστόσο να μπορεί να αποκλειστεί εντελώς ένα τέτοιο ενδεχόμενο). Επίσης αξίζει να επισημανθούν οι πολύ μεγάλες αποκλίσεις που παρατηρούνται στις επιδόσεις των Κ-Μ, οι οποίες περιπλέκουν ακόμα περισσότερο την κατάσταση. Έτσι για παράδειγμα οι επιδόσεις των Κ-Μ στη σχολική διαρροή κυμαίνονται από 4,2% έως 24,9%, στη συμμετοχή στη Δια Βίου Μάθηση από 31,6% έως 1,4% και στο δείκτη απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων από 91,9% έως 42,9% {CEDEFOP, EAC, European Survey on Language Competences (ESLC), Eurostat (LFS-ISS-UOE), IEA TMSS, Global Entrepreneurship Monitor, OECD (PISA) όπ. παρατ. European Commission, 2013: 12}. .

Ειδικά σε ότι αφορά την απασχόληση και τη νεανική ανεργία η Ε.Ε. δίνει την εικόνα της απόλυτης διαίρεσης («south-north divide», όπως επισημαίνει η πρόσφατη έκθεση της Βουλής των Λόρδων- House of Lords. European Union Committee, 2014: 16). Ο Χάρτης που ακολουθεί είναι απολύτως ενδεικτικός της κατάστασης των πραγμάτων:

Χάρτης 1

Η νεανική ανεργία στην Ευρώπη (σε επίπεδο περιφερειών) (2012)



Πηγή: European Commission όπ. παρατ. στο House of Lords. European Union Committee, 2014: 16.

Συγχρόνως, η αναμενόμενη εντός της δεκαετίας 2010-2020 αύξηση τόσο της προσφοράς όσο και της ζήτησης ανθρώπινου δυναμικού με υψηλού επιπέδου δεξιότητες (όπου ωστόσο η αύξηση της προσφοράς είναι αρκετά μικρότερη από την αύξηση της ζήτησης) και η αντίστοιχη συρρίκνωση των low-skilled (βλ. Πίνακα 4 και αναλυτικά European Commission, 2012: 56-57), η μείωση από το 2009 έως το 2012 των ποσοστών απασχόλησης των αποφοίτων της ανώτερης δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από κάθε επιστημονικό πεδίο και, ιδίως των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών (όπου η κατάσταση των συγκεκριμένων αποφοίτων ήταν ήδη βεβαρημένη) (βλ. Διάγραμμα 5 και European Commission, 2013: 55-57) και η ταυτόχρονη αύξηση των ποσοστών της νεανικής ανεργίας

κυρίως[75] (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2013: 23-30), μαρτυρούν όλο και πιο έντονα την πιθανή αδυναμία επίτευξης των επιδιωκόμενων μείζονων στοχεύσεων.

<u>Πίνακας 4</u>

Ζήτηση και Προσφορά Δεξιοτήτων βάσει του Επιπέδου Προσόντων

	Demand for skills						Supply of skills					
	High Change (%)		Medium Change (%)		Low Change (%)		High Change (%)		Medium Change (%)		Low Change (%)	
	2000 - 2010	2010 - 2020	2000 - 2010	2010 - 2020	2000 - 2010	2010 - 2020	2000 - 2010	2010 - 2020	2000 - 2010	2010 - 2020	2000 - 2010	2010 - 2020
EU27	**31.5**	**19.7**	**9.4**	**4.8**	**-21.0**	**-20.1**	**44.3**	**26.5**	**8.0**	**1.8**	**-17.3**	**-28.9**
Belgium	28.4	16.3	21.4	13.5	-28.3	-19.4	31.5	19.7	25.1	11.5	-25.2	-31.7
Bulgaria	20.8	10.0	25.3	3.1	-26.8	-24.0	19.2	8.2	3.7	-0.9	-31.5	-34.9
Czech Republic	38.6	30.3	2.3	-3.0	-34.9	-15.1	47.6	46.2	0.9	-6.3	-40.2	-47.5
Denmark	23.9	13.0	-22.5	-14.9	33.3	20.8	38.7	20.7	-18.6	-13.3	7.6	4.0
Germany	10.3	0.4	5.9	0.4	-14.6	-6.5	16.4	9.0	7.8	-2.5	-15.5	-18.1
Estonia	21.4	5.6	-11.1	6.1	-19.2	17.5	37.1	12.4	-0.9	-6.9	-31.2	-24.0
Ireland	67.7	16.8	5.9	13.2	-33.1	-30.2	86.2	13.8	20.3	5.2	-23.2	-33.8
Greece	47.1	22.0	15.2	15.9	-13.4	-24.4	51.1	24.6	12.7	11.3	-16.0	-26.7
Spain	50.0	26.2	51.5	32.2	-17.6	-32.2	66.9	23.1	69.4	30.1	-3.9	-39.3
France	31.1	32.3	3.9	2.2	-20.2	-16.9	45.7	29.3	10.4	3.5	-18.4	-20.4
Italy	44.0	21.6	22.8	13.1	-16.1	-18.2	56.5	34.5	19.5	13.2	-18.4	-25.5
Cyprus	63.3	33.3	28.0	13.9	-13.1	-18.3	75.3	30.8	38.7	17.5	-10.1	-26.5
Latvia	27.0	23.7	-9.1	-6.4	-12.6	36.0	46.9	29.0	0.0	-11.7	-30.6	-27.6
Lithuania	-10.7	-9.0	14.7	17.2	-47.2	4.9	5.0	3.0	12.0	-0.2	-61.0	-40.7
Luxembourg	88.7	29.9	36.9	16.4	0.0	-30.7	107.1	34.5	18.8	18.9	-22.2	-38.8
Hungary	37.2	25.9	-8.5	-2.2	-38.7	-13.2	50.2	38.6	0.1	-6.5	-30.9	-49.0
Malta	81.8	22.5	44.0	36.1	-11.0	-20.2	95.7	37.8	46.4	31.7	-13.0	-37.9
Netherlands	45.7	26.1	-2.2	-1.8	-13.3	-11.1	52.1	34.6	0.9	-0.1	-16.2	-30.1
Austria	43.7	31.1	4.5	-1.7	-5.7	-9.4	62.2	51.2	5.4	-6.9	-10.7	-22.9
Poland	54.8	26.7	9.5	-13.7	-12.5	-3.6	39.4	45.5	-5.9	-15.1	-19.2	-32.5
Portugal	63.1	18.2	38.8	40.3	-18.3	-14.9	71.7	24.0	49.8	26.4	-11.7	-15.6
Romania	13.8	27.1	-1.7	0.8	-46.5	-17.2	359.6	71.4	-26.6	-17.8	-0.3	-22.9
Slovakia	48.7	39.2	2.9	-1.5	-44.6	-14.8	66.3	28.5	3.4	-6.7	-23.4	-29.4
Slovenia	56.4	25.5	0.2	-5.7	-29.7	-15.6	66.6	40.5	0.4	-3.8	-36.7	-41.6
Finland	32.3	11.4	9.2	4.2	-32.4	-20.1	36.2	26.4	2.6	-9.9	-43.0	-45.5
Sweden	18.9	9.0	0.4	5.6	-5.0	4.0	39.3	28.8	7.3	-2.4	-6.7	-25.9
United Kingdom	30.6	19.4	16.6	15.7	-30.7	-44.4	40.2	20.4	19.7	13.0	-29.6	-43.6

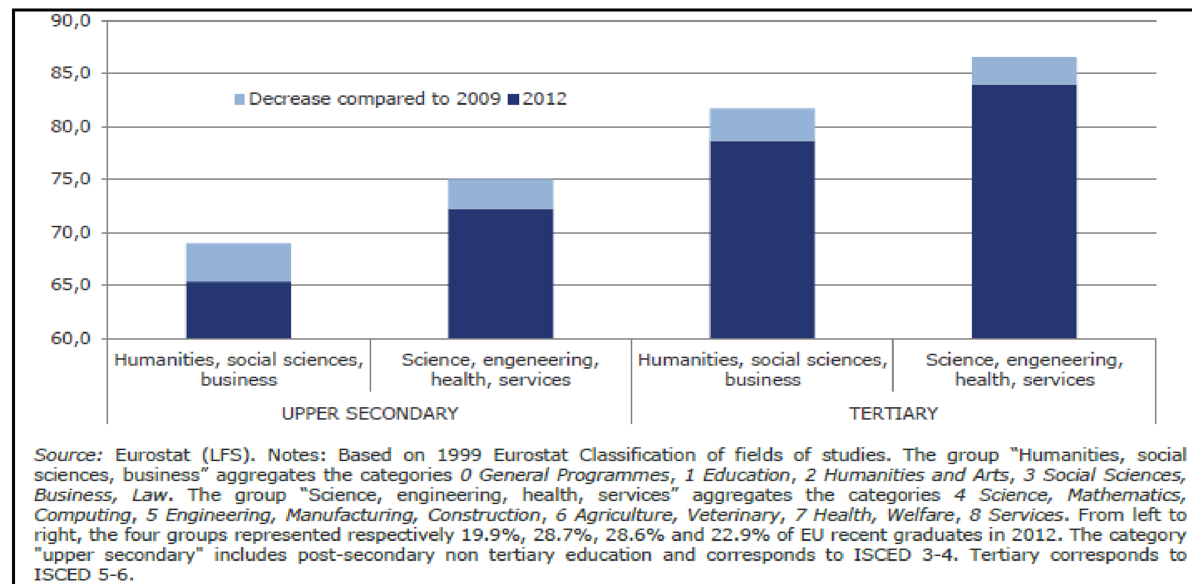
Source: CEDEFOP skills forecasts (2012). Note: Percentage change in the number of posts in the labour market requiring the different qualification levels.

Πηγή: CEDEFOP skills forecasts (2012) όπ. παρατ. στο European Commission, 2012: 57.

[75] Παρόλο που η νεανική ανεργία έχει σημειώσει μία μικρή ύφεση στην Ε.Ε.-28 από το 2013 (Σεπτέμβριος 2013: 23,5%) δεν παύει να διατηρεί υψηλά ποσοστά. Έτσι, για τον Σεπτέμβριο του 2014, η ανεργία των νέων στην Ε.Ε.-28 ανήλθε στο 21,6%, δηλαδή 4.988 εκ. νέοι ήταν άνεργοι από 5.583 εκ που βρίσκονταν σε κατάσταση ανεργίας τον Σεπτέμβριο του 2013, ενώ τις πρώτες θέσεις καταλαμβάνουν κι αυτό το έτος οι χώρες του ευρωπαϊκού νότου: Ισπανία (53,7%: Σεπτέμβριος 2014), Ελλάδα (50,7%: Ιούλιος 2014), Ιταλία (42,9%: Σεπτέμβριος 2014), Πορτογαλία (35,2%: Σεπτέμβριος 2014) και η Κροατία (41,8%: Σεπτέμβριος 2014) (Eurostat, 2014: βλ. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-31102014-BP/EN/3-31102014-BP-EN.PDF.

<u>Διάγραμμα 5</u>

Ποσοστά Απασχόλησης των Πρόσφατων Αποφοίτων ανά Επιστημονικό Πεδίο Σπουδών (2009, 2012)



Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013: 56.

4. Καταληκτικά

Σίγουρα η Στρατηγική EU2020 εμφανίζει αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις από την Στρατηγική της Λισαβόνας, οι οποίες επιχειρήθηκε να αναλυθούν. Όμως οι επιπτώσεις της μη επιτυχούς έκβασης της Στρατηγικής της Λισαβόνας στα πεδία της εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης και τα προβλήματα και οι αδυναμίες της Στρατηγικής "EU2020" στα ίδια πεδία, όπως αποτυπώθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, είναι πολύ δύσκολο να αντιμετωπιστούν με μεμονωμένα μέτρα, όπως το reskilling, και πολιτικές ενίσχυσης της απασχολησιμότητας και της κινητικότητας του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της VET χωρίς μια πιο συνεκτική και κυρίως ολοκληρωμένη στρατηγική για την αντιμετώπιση του πολυπαραγοντικού φαινομένου της ανεργίας. Παρόλες τις διακηρύξεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής περί αποτελεσματικότητας και πολιτικών και δεσμών μέτρων για την αντιμετώπιση του προβλήματος, γίνεται εμφανής, έως τώρα, η αναπαραγωγή κάποιων εκ των αδυναμιών και των ελλειμμάτων που κληροδότησε η Στρατηγική της Λισαβόνας (2000-2010). Ο ελλιπής δίαυλος επικοινωνίας μεταξύ των εταίρων, οι μεγάλες ασυμμετρίες στις επιδόσεις στα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης, ένα απορυθμισμένο πολιτικό σύστημα με αδυναμίες στη διαχείριση και στη λήψη πολιτικών αποφάσεων, καθώς επίσης και οι ασάφειες στη χάραξη κατευθυντήριων γραμμών εκπαιδευτικής πολιτικής εναρμονισμένων με τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών οδηγούν πλέον στη διαμόρφωση ενός καθεστώτος *«διευρυμένης κοινωνικής ανασφάλειας, θεσμικής απονομιμοποίησης και πολιτικής αμηχανίας»* (Παπαδάκης, 2011: 938).

Ενδεχομένως η ορθολογική επανεξέταση και επικαιροποίηση των στρατηγικών στόχων και των υποστοχεύσεων καθώς και των μεθοδολογικών εργαλείων για το σχεδιασμό πολιτικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης δύνανται να αντιστρέψουν τους όρους και να διαμορφώσουν ένα πιο ρεαλιστικό και κυρίως ουσιώδες αποτέλεσμα. Κυρίως, όμως, αυτό που δείχνει αναγκαίο είναι μια ανασυγκρότηση των όρων ένταξης των πολιτικών της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών, ιδίως ως αναπόσπαστων συστατικών στοιχείων διαμόρφωσης και σύστασης της κοινωνικής πολιτικής με το σύγχρονο επαναπροσδιορισμό της σχέσης οικονομικής και κοινωνικής ορθολογικότητας (βλ. Γράβαρης 2005 και Παπαδάκης 2014) και την αποσυνάρτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής από τον πλήρη επικαθορισμό από την μακρο-οικονομική ατζέντα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Adam, G. (1991), Implications of "Europe 1992" in a Changing World Economy, in G. R. Faulhaber & G. Tamburini (eds.), *European Economic Integration: The Role of Technology*, Boston: Kluwer Academic Publishers, pp. 49-64

Alexiadou, N., Fink-Hafner, D. & Lange, B. (2010), "Education Policy Convergence through the Open Method of Coordination: theoretical reflections and implementation in 'old' and 'new' national contexts", *European Educational Research Journal (EERJ)*, vol. 9, n. 3, pp. 345-358. Available online at: http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2010.9.3.345.

Aspin, D., & Chapman, J. (2000), "Lifelong learning: Concepts and Conceptions", *International Journal of Lifelong Education*, vol. 19, issue 1, pp. 2-19.

Bjerkestrand, O. (n.d.), Evidence Based Policy making, the use of indicators, benchmarks and international skills surveys. Available online at: http://www.statpedu.sk/sk/Ucebnice-metodiky-publikacie-odborne-informacie/Publikacie/Rozvoj-funkcnej-gramotnosti.alej.

Boutang, Y. M. (2007), *Le Capitalisme Cognitif, La Nouvelle Grande Transformation*, Paris: Editions Amsterdam.

CEDEFOP (2013), *Analysis and overview of NQF developments in European countries. Annual report 2012*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Commission of the European Communities (1993), *White Paper: Growth, Competitiveness & Employment: The challenges and ways forward into the 21st century* (parts A-B), 5 December 1993, COM(93) 700, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/pdf/growth_wp_com_93_700_parts_a_b.pdf.

Commission of the European Communities (2005), *Commission Staff Working Paper Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. 2005 Report*, Brussels, SEC (2005) 419, 22.3.2005.

Commission of the European Communities (2006), COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL AND TO THE EUROPEAN

PARLIAMENT. Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, {SEC(2006) 1096}, COM(2006) 481 final, Brussels, 8.9.2006. Available online at: http://www.erisee.org/downloads/equity/comm481_en.pdf.

Council of the European Union (2003), COUNCIL CONCLUSIONS of 5 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks), C 134/3, 7.06.2003. Available online at: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003XG0607%2801%29&from=EL.

Council of the European Union (2007), Council conclusions on a coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training, 10083/07, EDUC 100, SOC 234,STATIS 66, Brussels, 30 May 2007. Available online at: http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st10/st10083.en07.pdf.

Council of the European Union (2010a), Commission Staff Working Document – Lisbon Strategy evaluation document, 6037/10, Brussels, 3 February 2010. Available online at: http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%206037%202010%20INIT.

Council of the European Union (2010b), Foundations and structures for a Joint Assessment Framework (JAF), including an Employment Performance Monitor (EPM) to monitor the Employment Guidelines under Europe 2020 - COM-EMCO-SPC report, 16984/10, ADD 1, Brussels, 26 November 2010. Available online at: http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2016984%202010%20ADD%201.

European Commission (1995), *Teaching and learning: Towards the learning society*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (2002), *Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (2004), *Note to the Directors General of Vocational Training and the Group Coordinators of the ACVT: «Developing common reference levels for VET»*, Brussels: E.C. DG EAC.

European Commission (2005), *EU Implementation of the "Education & Training 2010". Work Programme since the 2004 Joint Interim Report,* Brussels: EC DG EAC {1 December 2005- EAC/A1/SV D(2005)}.

European Commission (2006a), *Implementing the Community Lisbon Programme. RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*, Brussels, COM (2006) 479 final, 2006/0163 (COD).

European Commission (2006b), *Operational Guide for Clusters and Peer Learning Activities (PLAs) in the context of the Education and Training 2010 work programme*, Brussels: E.C. DG Education & Culture, EAC A1 SV D(2005) / 7 March 2006.

European Commission (2006c), *Note to the attention of the Education and Training 2010 Coordination Group (ETCG): 2006/ 2007 Framework of activities in the context of the Education and Training 2010 work programme: clusters and other main measures*, Brussels: DG EAC (20 January 2006- EAC A1 SV D(2006).

European Commission (2007), *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: http://www.alfa-trall.eu/wp-content/uploads/2012/01/EU2007-keyCompetencesL3-brochure.pdf.

European Commission (2009), *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education & Training. Indicators & benchmarks - 2009*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2010a), Communication from the Commission. EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Brussels, 3.3.2010, COM(2010) 2020 final. Available online at: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF.

European Commission (2010b), COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. Europe 2020 – Public Consultation. First overview of responses, SEC(2010)116 final, Brussels, 2.2.2010. Available online at: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/eu2020_public_consultation_preliminary_overview_of_responses_en.pdf.

European Commission (2010c), COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN

ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS. A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy. COM(2010) 296 final, Brussels, 9.6.2010. Available online at: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:EN:PDF.

European Commission (2010d), Youth on the Move - *An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/education/yom/com_en.pdf.

European Commission (2011a), *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks - 2010/2011*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2011b), Youth neither in employment nor education and training (NEET). Presentation of data for the 27 Member States – EMCO Contribution, European Commission/ DG Employment, Social Affairs and Inclusion. Available online at: http://ec.europa.eu/social/keyDocuments.jsp?type=5&policyArea=81&subCategory=115&country=0&year=0&advSearchKey=emcoopinioncontributions&mode=advancedSubmit&langId=en.

European Commission (2011c), Commission Staff Working Paper on the development of benchmarks on education and training for employability and on learning mobility, Brussels, 24.5.2011, SEC(2011) 670 final. Available online at: http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/11/st10/st10697.en11.pdf.

European Commission (2012), Education and Training Monitor 2012, Luxemburg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2013), *Education and Training Monitor 2013.* Luxemburg: Publications Office of the European Union.

European Council, (2001), Stockholm European Council. Presidency Conclusions. 23 & 24 March 2001. Available online at: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.%20ann-r1.en1.html.

European Council & European Commission (2004), *Joint Interim Report: Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent*

Reforms, February 2004. Available online at: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf.

European Parliament & Council of the European Union (2006a), RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, 2006/962/EC, 30.12.2006. Available online at: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EL.

European Parliament & Council of the European Union (2006b), DECISION No 1720/2006/EC OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning, Official Journal of the European Union, L 327/45, 24.11.2006. Available online at: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=EL.

Eurostat (2013), *The EU in the world 2013. A statistical portrait,* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat (2014), Eurostat Newsrelease. Euroindicators. 166/2014 – 31 October 2014. Available online at: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-31102014-BP/EN/3-31102014-BP-EN.PDF.

Fritz-Vannahme, J., Schmidt, G. A., Hierlemann, D. & Vehrkamp, R. (2010), Lisbon- A Second Shot, Spotlight Europe, 2010/02 – February 2010, Bertelsmann Stiftung. Available online at: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0665FC7C-89176F42/bst/EU_2020.pdf.

González Márquez, F., Vīķe-Freiberga, V., Ollila, J., et al. (2010), *PROJECT EUROPE 2030. Challenges and Opportunities. A report to the European Council by the Reflection Group on the Future of the EU 2030*, May 2010, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: doi:10.2860/9573,
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/librairie/PDF/QC3210249ENC.pdf.

Hoskins, B. & Deakin Crick, R. (2008), *Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin?*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/4954/1/reqno

_jrc45123_learning%20to%20learn%20and%20civic%20competence%5B2%5D.pdf.

Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008), *Learning to Learn: What is it and can it be measured?,* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/979/1/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured%20final.pdf.

House of Lords/European Union Committee (2014), *Youth unemployment in the EU: a scarred generation?*, 12th Report of Session 2013-14, London: House of Lords. Available online at: http://www.publications.parliament.uk/pa/ld201314/ldselect/ldeucom/164/164.pdf.

Papadakis, N. & Tsakanika, Th. (2006), "The European Union Higher Education Policy and the Stake of Regionalization", *The European Legacy*, Vol. 11, No 3, pp. 289-297.

Papadakis, N. & Drakaki, M. (2014), "From the Cradle to the Grave? European Policy on Life Long Learning, VET, Reskilling and Employability", Paper presented in the 14th International Conference of ISSEI in collaboration with the Catholic University of Portugal, on *"Images of Europe: Past, Present, Future"*. Porto/Portugal, 4-8 August 2014

Vilpišaukas, R. (2012), "Does Europe 2020 represent learning from the Lisbon strategy?", in M. P. Smith (ed.), *Europe and National Economic Transformation. The EU after the Lisbon Decade*, England: Palgrave Macmillan.

Ελληνόγλωσσες

Γράβαρης, Δ. (2005), «Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική», στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα Σαββάλας, σσ. 27-50.

Cowen, R. (2001), «Το αγγλικό Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας», στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Το πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας,* Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών-Εργαστήριο Συγκριτικής Εκπαίδευσης, σσ. 91-116.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002), Ανακοίνωση της Επιτροπής στο εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης. Η Στρατηγική της Λισσαβώνας – Για την Επίτευξη της Αλλαγής, COM(2002)14 τελικό, Βρυξέλλες, 15.1.2002.

Murphy, M. (2005), «Πετρέλαιο, ύφεση και η αναζήτηση της Ευρωπαϊκής Πρωτοπορίας: Εξερευνώντας τη Διά Βίου Μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση», στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς,* Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 112-134.

Παπαδάκης, Ν. (2006), *Προς την «Κοινωνία των Δεξιοτήτων»; Τα όρια της υπερεθνικότητας, το διακύβευμα της απασχολησιμότητας και οι πολιτικές κατάρτισης*, Αθήνα: Σάκκουλα & Κέντρο Ευρωπαϊκού & Συνταγματικού Δικαίου.

Παπαδάκης, Ν. (2007), «"Αυτό ήταν λοιπόν….;" Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, κατάρτιση και Στρατηγική της Λισσαβόνας. Πέρα από την αρχή της επικουρικότητας», στο Μ. Τσινισιζέλης & Ν. Μαραβέγιας (επιμ.), *Νέα Ε.Ε. Οργάνωση και Πολιτικές,* Αθήνα: Θεμέλιο, 2007, σσ. 755-780.

Παπαδάκης, Ν. (2007/2008), «Μέλι στο Ξυράφι. Σημειώσεις για τη διακυβεύσιμη ατζέντα των πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης, πόρων στην Ευρώπη και τις «εστίες» μίας ανέκκλητης κρίσης», *Κοινωνικό Κέντρο*, τ.χ. 2-3, Οκτώβριος 2007 - Μάρτιος 2008, 169-193.

Παπαδάκης, Ν. (2009a), «Η ενωσιακή διαδικασία στο σταυροδρόμι της κρίσης: Επισημάνσεις για τους όρους συγκρότησης της ευρωπαϊκής στρατηγικής μετά τη Λισαβόνα», στο Δ. Κ. Ξενάκης & Θ. Πελαγίδης (επιμ.), *Παρεμβάσεις για την Ευρώπη,* Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 169-174.

Παπαδάκης, Ν. (2009b), «Η Κρίση και οι κρίσεις. Στοιχεία για το αίτημα αλλαγής υποδείγματος παραγωγής δημόσιας πολιτικής και το διακύβευμα της διακυβέρνησης στην Ε.Ε. στην «εποχή της κρίσης», στο *Κοινωνικό Κέντρο,* τ.χ. 4, Μάρτιος 2009, σσ. 65-79.

Παπαδάκης, Ν. (2011), «Το μέλλον διαρκεί πολύ (?). Προκλήσεις και προτεραιότητες για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη της κρίσης»**,** στο Ν. Παπαδάκης &

Ν. Χανιωτάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική,* Αθήνα, Πεδίο, 2011, σσ. 932-939.

Παπαδάκης, Ν. (2013), «Οι Neets στην Ευρώπη: Συγκλίσεις, αποκλίσεις και οι ερμηνευτικά προσπελάσιμες όψεις του φαινομένου», στο Ν. Παπαδάκης (επιμ), *Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα,* Αθήνα: Σιδέρης, σσ. 15-75.

Παπαδάκης, Ν. (2014), Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Για τις επιστημολογικές συνιστώσες του πεδίου και την ευρωπαϊκή κατάσταση των πραγμάτων, στο Α-Ι. Δ. Μεταξάς (επιμ.), *Πολιτική Επιστήμη: Διακλαδική και Κριτική Προσέγγιση της Πολιτικής Πράξης (Δεκάτομο Έργο)*, Αθήνα: (υπό δημοσίευση).

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»), 28.5.2009, (2009/C 119/02). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:el:PDF.

Τσαούσης, Γ. Δ. (2009), *Η Κοινωνία της Γνώσης*, Αθήνα: Gutenberg.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ Α.Π.Θ.: ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Ευφημία ΚΑΡΑΜΑΝΕ, Φιλόλογος, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης, M.Sc. Α.Π.Θ.
Ελένη ΑΝΔΡΕΑΔΕΛΛΗ, Μουσικολόγος, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης, M.Sc. Α.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μία συγκριτική θεώρηση των προγραμμάτων σπουδών δύο πανεπιστημιακών τμημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. και του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., με στόχο την ανάδειξη της φιλοσοφίας και του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών, καθώς και του βαθμού ανταπόκρισής τους στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Η ανάλυση και σύγκριση των οδηγών σπουδών των τμημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στα παρακάτω βασικά ερωτήματα: α) σε ποιους άξονες στηρίζεται το περιεχόμενο σπουδών, β) ποιο μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών κυριαρχεί, γ) ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού και δ) τι χρειάζεται να γνωρίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αντεπεξέλθουν επαρκώς στις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε η ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών των συγκεκριμένων πανεπιστημιακών τμημάτων ως προς την ύπαρξη και τη θέση του θεωρητικού στοιχείου, ακαδημαϊκού και επαγγελματικού, και της πρακτικής άσκησης. Πιο συγκεκριμένα, η σύγκριση ανέδειξε τον προσανατολισμό του προγράμματος σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας στην επιστημονική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και την απουσία παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης. Από την άλλη, το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών, ενώ παρέχει σε κάποιο βαθμό στοιχεία παιδαγωγικής και ψυχολογίας, υπολείπεται στη διδακτική μεθοδολογία και στην πρακτική άσκηση.

ABSTRACT

This paper is a comparative study of two university curricula teacher education departments, School of Music Studies and School of Philology at Aristotle University of Thessaloniki, aiming to promote the philosophy and curriculum content, and the degree of responsiveness to the needs of modern society. The analysis and comparison of the study guide sections of teacher education focuses on the following key questions: a) what axes underlying the curriculum, b) which model dominates teacher education, c) what is the role of the teacher and d) what you need to know prospective teachers to cope adequately in contemporary social and educational developments. In this attempt to analyze the curriculum of specific academic departments as to the existence and location of the theoretical element, academic and professional, practical experience. In particular, the comparison revealed the orientation of the curriculum of the School of Philology in the scientific training of future teachers and lack pedagogical and didactic training. On the other hand, the curriculum of the School of Music Studies, while providing a degree of information and educational psychology, remaining in teaching and practice.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στον 21ο αι. ραγδαίες αλλαγές συντελούνται σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας και δημιουργούν προκλήσεις στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας, από τις οποίες ο εκπαιδευτικός χώρος δεν θα ήταν δυνατόν να μείνει ανεπηρέαστος. Ο θεσμός της εκπαίδευσης δέχεται τον αντίκτυπο αυτών των αλλαγών, αλλά συγχρόνως καλείται να ανταποκριθεί στις απορρέουσες από τα νέα δεδομένα ανάγκες. Τα εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί και όλοι όσοι ενέχονται στην εκπαίδευση καλούνται να παίξουν έναν σημαίνοντα και δημιουργικό ρόλο στην προσαρμογή των νέων ατόμων στη μεταβιομηχανική κοινωνία (Παπαδάκης, 2001). Κάτω από την πίεση αυτών των συνθηκών η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποκτά βαρύνουσα σημασία, καθώς η φιλοσοφία και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών της αρχικής

κατάρτισής τους επηρεάζουν την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν επαρκώς στον ρόλο που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις.

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μία συγκριτική παρουσίαση των προγραμμάτων σπουδών δύο πανεπιστημιακών τμημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, του Τμήματος Μουσικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ. και του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., με στόχο την ανάδειξη της φιλοσοφίας και του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών, καθώς και του βαθμού ανταπόκρισής τους στις ανάγκες της σημερινής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή της μελέτης των παραπάνω τμημάτων υπαγορεύθηκε από τους εξής λόγους: α) τα δύο πανεπιστημιακά τμήματα, παρά τις προφανείς διαφορές, εκπαιδεύουν υποψήφιους εκπαιδευτικούς, γεγονός που προκαλεί το ερώτημα αν συγκλίνουν στον τύπο του επαγγελματία εκπαιδευτικού που διαμορφώνουν, β) η επαγγελματική εμπειρία των δύο συγγραφέων ως υπηρετούντων εκπαιδευτικών ανέδειξε την ανεπάρκεια και τις ελλείψεις της αρχικής τους κατάρτισης, και γ) το πρόβλημα της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών απασχόλησε έντονα όλους τους αρμόδιους και εμπλεκόμενους φορείς κατά τη διάρκεια της μεταπολίτευσης μέχρι σήμερα, γεγονός που δημιουργεί τον προβληματισμό για το αν σήμερα παραμένει ζητούμενο. Στην κατεύθυνση αυτή επιχειρήθηκε η ανάλυση και σύγκριση των οδηγών σπουδών των εν λόγω τμημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, που επικεντρώνεται στα παρακάτω βασικά ερωτήματα: α) σε ποιους άξονες στηρίζεται το περιεχόμενο σπουδών, β) ποιο μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών κυριαρχεί, γ) ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και δ) τι πρέπει να γνωρίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ανταποκριθούν επαρκώς στη σύγχρονη εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα.

1.2 ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η συζήτηση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει διαχρονικό χαρακτήρα. Το ερώτημα αν ο εκπαιδευτικός γεννιέται ή γίνεται απασχόλησε την παιδαγωγική σκέψη, καθώς με την ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών αναδύθηκε η ανάγκη για τον «επαγγελματία παιδαγωγό». Έτσι, διατυπώθηκαν διαφορετικές θεωρίες για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και αντίστοιχα διαμορφώθηκαν μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με κυριότερα:

- το **παραδοσιακό μοντέλο** που στηρίζεται στην απόκτηση πρακτικών εμπειριών μέσα από την παρακολούθηση μαθημάτων έμπειρων εκπαιδευτικών.
- το **ανθρωποκεντρικό μοντέλο** που έδινε έμφαση στην ηθική ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, προσδίδοντας στην εκπαίδευση ηθικοπλαστικό ρόλο.
- το **μπιχεβιοριστικό μοντέλο**, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει συγκεκριμένες αρχές και μεθόδους, προκειμένου να επιτύχει την αποτελεσματική διδασκαλία που έχει μετρήσιμα κριτήρια.
- το **μοντέλο της διερευνητικής προσέγγισης** που προϋποθέτει κριτικά σκεπτόμενο εκπαιδευτικό, ο οποίος προσπαθεί μέσα από τη διδασκαλία του να απαντήσει στους προβληματισμούς των μαθητών του.

Τα παραπάνω μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δεν συνεπάγεται ότι σήμερα δεν υπάρχουν και δεν εφαρμόζονται άλλο πια και ότι δεσπόζει και κυριαρχεί μόνο το σύγχρονο. Τα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν σήμερα στοιχεία από όλα σχεδόν τα προαναφερθέντα μοντέλα (Χατζηδήμου, 2008).

Από τα παραπάνω μοντέλα προκύπτουν και δύο, κυρίως, τύποι εκπαιδευτικών:

- Ο **εντολοδόχος εκπαιδευτικός**, ο οποίος εφαρμόζει αποκλειστικά τις οδηγίες που δίνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα στη διεξαγωγή της διδασκαλίας και υλοποιεί την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική.
- Ο **στοχαζόμενος**, επιστήμονας και ερευνητής εκπαιδευτικός, ο οποίος διακρίνεται από κριτική σκέψη, εφαρμόζει καινοτόμες δράσεις, αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών του και αξιολογεί τη δράση του.

Ο δεύτερος αυτός τύπος εκπαιδευτικού εκφράζει το μοντέλο της διερευνητικής προσέγγισης, το οποίο μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις σύγχρονες απαιτήσεις. Όμως, η ελληνική εκπαίδευση είναι ακόμη προσανατολισμένη στην προετοιμασία ενός εκπαιδευτικού ως

αποδέκτη και εκτελεστή οδηγιών και εντολών (Ξωχέλλης, 2006). Ωστόσο, αυτή δεν είναι η μοναδική αδυναμία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Γι' αυτό, είναι απαραίτητο να παρουσιαστούν πρώτα οι τομείς που πρέπει να καλύπτει ένα Πρόγραμμα Σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

1.3 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Το Πανεπιστήμιο ως ο βασικός φορέας εκπαίδευσης εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από την αμφίδρομη σχέση του με την κοινωνία και την οικονομία, σχέση η οποία βασίζεται στον κυρίαρχο ρόλο του στην επαγγελματική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εξελίξεις που σημειώνονται στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία απαιτούν από το Πανεπιστήμιο γενικές γνώσεις, γιατί αυτές εξασφαλίζουν την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα του εργατικού δυναμικού, αλλά και εξειδικευμένες γνώσεις, γιατί έτσι επιτυγχάνεται η άμεση ένταξη του στελεχιακού δυναμικού στην παραγωγή. Αυτά τα δεδομένα προκαλούν προβληματισμό σχετικά με την οργάνωση των Προγραμμάτων Σπουδών.

Το περιεχόμενο Σπουδών, λοιπόν, των Σχολών εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών επιβάλλεται, προκειμένου να χαρακτηριστεί πλήρες και ολόπλευρο, να στηρίζεται σε τέσσερις βασικούς άξονες:

α) Επιστημονική κατάρτιση**:** η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να έχει ως βασικό στοιχείο την ειδίκευση. Ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει όχι μόνο τις επιστημονικές γνώσεις ενός συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου, αλλά και τη μέθοδο, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο παράγονται, ανανεώνονται και διευρύνονται.

β) Παιδαγωγική κατάρτιση**:** ο άξονας αυτός αναφέρεται τόσο στην ενημέρωση και την άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας όσο και στην απόκτηση των ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για να μπορούν αυτοί να αναπτύσσουν τις ενδεδειγμένες σχέσεις με τους μαθητές τους, να τους βοηθούν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών και λοιπών προβλημάτων τους, να κατανοούν την αποστολή του σχολείου και να αντιλαμβάνονται την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2005).

γ) Πρακτική άσκηση**:** με την πρακτική άσκηση ο μελλοντικός εκπαιδευτικός αποκτά τη δυνατότητα να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη, να αξιοποιήσει τις γνώσεις του, να γνωρίσει από κοντά τη σχολική πραγματικότητα, να εντοπίσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο όσο και οι μαθητές στο σχολείο, να προβληματιστεί πάνω σε αυτά, να διαπιστώσει κατά πόσο υπάρχει αρμονική συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης (Χατζηδήμου, 2003).

δ) Γενική εκπαίδευση**:** το πανεπιστήμιο δεν μπορεί να έχει αποκλειστικό στόχο την παροχή επαγγελματικής κατάρτισης. Οφείλει να βοηθά στην κριτική ανακάλυψη της πραγματικής γνώσης, να αναπτύσσει ανώτερες πνευματικές ικανότητες, να καλλιεργεί την κατανόηση του τρόπου ζωής των άλλων. Επίσης, πρέπει να συμβάλλει στη διαμόρφωση ανθρώπων με επιστημονική, ηθική και πολιτική συνείδηση, συντείνοντας στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη κάθε ατόμου (Νούτσος, 1999).

Συμπερασματικά, η ολοκληρωμένη και αποτελεσματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να επικεντρώνεται στη μονόπλευρη ανάπτυξη μίας από τις τέσσερις συνιστώσες αλλά στον συνδυασμό αυτών (Brinkman, 2000).

Κατά καιρούς επισημαίνεται η ανισομερής ανάπτυξη των τεσσάρων βασικών τομέων στα Προγράμματα Σπουδών των Σχολών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Συχνά εκδηλώνεται η δυσαρέσκεια των υποψηφίων και των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, η οποία σχετίζεται με την εκπαίδευση που δέχτηκαν κατά τις πανεπιστημιακές τους σπουδές. Έρευνα που έγινε με ερωτηματολόγιο σε αντιπροσωπευτικό δείγμα καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι το 67,2% των ερωτηθέντων δεν ήταν ικανοποιημένοι από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές, ενώ το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών αυτών (93,6%) δήλωσε ότι ήταν λίγο ή ελάχιστα ικανοποιημένοι από τον βαθμό, στον οποίο τους προετοίμασε το Πανεπιστήμιο για να ασκήσουν το επάγγελμά τους (Κασσωτάκης, 2005). Επιπλέον, καθηγητές και ερευνητές στο Πανεπιστήμιο εντοπίζουν εμφαντικά σημαντικές ελλείψεις στα Προγράμματα Σπουδών

των τμημάτων που εκπαιδεύουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. Οι ελλείψεις αυτές μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:
α) αν εξαιρέσει κανείς τα Τμήματα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, όλα τα υπόλοιπα τμήματα που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο των θεωρητικών όσο και των θετικών σχολών, εμφανίζουν σοβαρές ελλείψεις αφενός στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, αφετέρου στην ψυχολογική, κοινωνιολογική και φιλοσοφική κατάρτιση,
β) τα παραπάνω τμήματα που φαίνεται να δίνουν έμφαση στον παιδαγωγικό και διδακτικό τομέα υστερούν στην κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία θα κληθούν να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί της πράξης,
γ) ο τομέας της πρακτικής άσκησης απουσιάζει εντελώς σχεδόν από το σύνολο των πανεπιστημιακών τμημάτων που καταρτίζουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. Πράγματι, η εξαιρετικά χρήσιμη πρακτική άσκηση, όπως διαπιστώνεται από εξωτερικεύσεις φοιτητών των τμημάτων που την εφαρμόζουν, καθώς και από πορίσματα λίγων σχετικών ερευνών στη χώρα μας και πολύ περισσότερο διεθνών, απουσιάζει εντελώς από τα Προγράμματα Σπουδών (Χατζηδήμου, 2012). Η απουσία αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί είτε επειδή οι πανεπιστημιακές σχολές αγνοούν τη σημασία της είτε επειδή φοβούνται μήπως κατηγορηθούν ότι με την πρακτική άσκηση θα υποβαθμίσουν τις σπουδές τους.

Καταληκτικά, τα Προγράμματα Σπουδών των σχολών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. εμμένουν κατά κύριο λόγο στην επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και σχεδόν καθόλου στην παιδαγωγική και διδακτική, ενώ η πρακτική άσκηση είναι ανύπαρκτη. Τα πανεπιστημιακά τμήματα φαίνεται ότι διακατέχονται από το φόβο μήπως κατηγορηθούν ότι τα πτυχία που χορηγούν δεν θα έχουν επιστημονική εγκυρότητα και αξιοπιστία, γι' αυτό ξεχνούν την αποστολή τους που σχετίζεται με την εκπαίδευση φοιτητών που πρόκειται να διδάξουν σε σχολεία και όχι να ασχοληθούν με την επιστήμη (Χατζηδήμου, 2008).

2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

2.1 ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ Α.Π.Θ.

Η Φιλοσοφική Σχολή του Α.Π.Θ. ιδρύθηκε με τον Ν.3341 του 1925, όμως λειτούργησε για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1926-27, χορηγώντας από τα έντεκα πτυχία που καθόριζε ο ιδρυτικός νόμος μόνο τα πέντε: Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Κλασικής Φιλολογίας, Μεσαιωνικής και Νεώτερης Ελληνικής Φιλολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Κατά την πάροδο των ετών παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις στην παροχή των ειδικεύσεων και δομικές αλλαγές της Σχολής μέχρι το 1993 που λαμβάνει τη δομή που παραμένει έως σήμερα και περιλαμβάνει τα τμήματα: Φιλολογίας, Ιστορίας-Αρχαιολογίας, Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας και Ξένων Γλωσσών (Π.Δ. 152/1993 «Κατάτμηση του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.», ΦΕΚ 63/27-41993).

Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών του ακαδημαϊκού έτους 2011-12, το Τμήμα Φιλολογίας προσφέρει τρεις ειδικότητες που αντιστοιχούν στους τρεις τομείς του: α) Κλασικής Φιλολογίας, β) Μεσαιωνικών και Νέων Ελληνικών Σπουδών, γ) Γλωσσολογίας. Το πτυχίο που απονέμει είναι ενιαίο, αλλά αναγράφεται σε αυτό η ειδικότητα του πτυχιούχου. Οι σπουδές διαρκούν οκτώ εξάμηνα και διαρθρώνονται σε δύο κύκλους που ο καθένας τους διαρκεί τέσσερα εξάμηνα. Για την απόκτηση του πτυχίου οι φοιτητές πρέπει να παρακολουθήσουν και εξεταστούν σε 49 τουλάχιστον μαθήματα, συμπληρώνοντας υποχρεωτικά τουλάχιστον 240 ECTS.

Οι προπτυχιακές σπουδές του Τμήματος Φιλολογίας διαιρούνται σε δύο ζώνες: η α΄ ζώνη διαρθρώνεται χρονικά σε τέσσερα εξάμηνα και περιλαμβάνει 25 υποχρεωτικά μαθήματα, εκ των οποίων 10 Αρχαίων Ελληνικών, 10 Μεσαιωνικών και Νέων Ελληνικών και 5 Γλωσσολογίας. Επίσης, σε αυτή τη ζώνη εντάσσονται 4 μαθήματα ξένης γλώσσας και το πιστοποιητικό παρακολούθησης σεμιναρίων Πληροφορικής, για το οποίο απαιτείται υποχρεωτικά η παρακολούθηση ενός δίωρου σεμιναρίου. Επιπλέον, το Τμήμα προσφέρει έναν κύκλο πέντε δίωρων σεμιναρίων Πληροφορικής, για τα οποία χορηγεί βεβαίωση

παρακολούθησης. Η β΄ ζώνη των σπουδών διαρθρώνεται χρονικά σε τέσσερα εξάμηνα, η οποία περιλαμβάνει τα κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα που αποτελούνται από τα μαθήματα ειδίκευσης και τα επιλεγόμενα μαθήματα από τα Τμήματα Ιστορίας-Αρχαιολογίας, Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Θεάτρου και Ξένων Γλωσσών.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, ο απόφοιτος του Φιλολογικού Τμήματος με ειδίκευση στην κλασική φιλολογία παρακολουθεί:

- 25 μαθήματα Κλασικών Σπουδών
- 10 μαθήματα Μεσαιωνικών και Νεοελληνικών Σπουδών
- 5 μαθήματα Γλωσσολογίας
- 3 μαθήματα Αρχαίας Ιστορίας και Κλασικής Αρχαιολογίας
- 4 μαθήματα Ξένης Γλώσσας
- 2 μαθήματα ελεύθερων επιλογών, όπου συστήνεται η επιλογή του μαθήματος «Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών» του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής.

Ο απόφοιτος του Φιλολογικού Τμήματος που αποκτά ειδίκευση στη Γλωσσολογία παρακολουθεί:

- 20 μαθήματα Γλωσσολογίας
- 10 μαθήματα Κλασικών Σπουδών
- 10 μαθήματα Μεσαιωνικών και Νεοελληνικών Σπουδών
- 4 μαθήματα Ξένης Γλώσσας
- 5 μαθήματα ελεύθερων επιλογών από Παιδαγωγικά, Ιστορία ή Παιδαγωγικά, Λαογραφία, Φιλοσοφία και Ψυχολογία

Ο απόφοιτος του Τμήματος Φιλολογίας με ειδίκευση στη Μεσαιωνική και Νεοελληνική Φιλολογία παρακολουθεί:

- 25 μαθήματα Μεσαιωνικών και Νεοελληνικών Σπουδών
- 10 μαθήματα Κλασικών Σπουδών
- 4 μαθήματα Ξένης Γλώσσας
- 1 μάθημα Βυζαντινής ή Νεώτερης Ιστορίας
- 4 μαθήματα ελεύθερων επιλογών

Το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας προκαλεί αξιοσημείωτες διαπιστώσεις. Οι απόφοιτοι και των τριών ειδικεύσεων, με βάση τον αριθμό των διδακτικών μονάδων και των μαθημάτων, αποκτούν επαρκείς γνώσεις στις Κλασικές Σπουδές και στη Μεσαιωνική και Νεοελληνική Φιλολογία. Η κατάρτισή τους περιορίζεται σε μια αυστηρή εκμάθηση αυτών των γνωστικών αντικειμένων. Όμως, δεν είναι ικανοποιητικά καταρτισμένοι στην Ιστορία, δεν λαμβάνουν την απαιτούμενη διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση, ενώ δεν συμμετέχουν σε πρακτική άσκηση, αφού το Τμήμα Φιλολογίας δεν την προσφέρει. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση των μελλοντικών φιλολόγων κρίνεται ανεπαρκής και ελλιπής. Ωστόσο, οι πτυχιούχοι του Τμήματος αυτού διορίζονται ως εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου είναι υποχρεωμένοι να αναλάβουν διδακτικές υποχρεώσεις με τεράστιο εύρος, καθώς τα φιλολογικά μαθήματα καλύπτουν μεγάλο μέρος του προγράμματος του Γυμνασίου και του Ενιαίου Λυκείου (Σταύρου, 1999).

2.2 ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ Α.Π.Θ.

Το Τμήμα Μουσικών Σπουδών ιδρύθηκε το 1984 ως τμήμα της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ. με το Π.Δ. 169/1984 και άρχισε τη λειτουργία του το ακαδημαϊκό έτος 1985-86. Είναι το πρώτο πανεπιστημιακό Τμήμα Μουσικών Σπουδών που λειτούργησε στην Ελλάδα. Οι μουσικές σπουδές που παρέχονται στο Τμήμα αφορούν τους κλάδους της μουσικολογίας και της μουσικής παιδαγωγικής,, από τους οποίους ο κλάδος της μουσικολογίας αποτελεί ειδίκευση που αναγράφεται στο πτυχίο, ενώ από το ακαδημαϊκό έτος 2003-04 καθιερώνεται και η ειδίκευση της σύνθεσης αναγραφόμενη στο πτυχίο.

Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών του ακαδημαϊκού έτους 2013-14, το Τμήμα Μουσικών Σπουδών προσφέρει προπτυχιακές σπουδές που διαρκούν δέκα εξάμηνα και

οδηγούν στην απόκτηση πτυχίου σε μία από τις δύο κατευθύνσεις: α) κατεύθυνση Μουσικολογίας /Μουσικής Παιδαγωγικής ως ενιαία κατεύθυνση, β) κατεύθυνση Σύνθεσης. Για την απόκτηση του πτυχίου οι φοιτητές της πρώτης κατεύθυνσης πρέπει να παρακολουθήσουν 57 μαθήματα και της δεύτερης κατεύθυνσης 56, συμπληρώνοντας 300 ECTS, ενώ είναι υποχρεωτική η εκπόνηση διπλωματικής εργασίας. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές του Προγράμματος Σπουδών, η κατεύθυνση της Μουσικής Παιδαγωγικής αποσκοπεί αφενός στην επιστημονική έρευνα στον χώρο της Μουσικής Εκπαίδευσης και Ψυχολογίας, αφετέρου στη συστηματική και άρτια προετοιμασία των μελλοντικών μουσικοεκπαιδευτικών τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων. Από την άλλη, η κατεύθυνση της Μουσικής Σύνθεσης έχει ως στόχο την ανάδειξη νέων συνθετών αλλά παράλληλα και νέων μουσικοθεωρητικών, καθώς στο Πρόγραμμα Σπουδών δίνεται μεγάλο βάρος στον τομέα των Ανώτερων Θεωρητικών.

Πιο συγκεκριμένα, ο απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών με κατεύθυνση Μουσικολογίας / Μουσικής Παιδαγωγικής παρακολουθεί:

- 30 υποχρεωτικά μαθήματα Μουσικολογίας, Μουσικής και Σύνθεσης
- 3 μαθήματα Ξένης Γλώσσας
- 1 μάθημα «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική»
- 1 μάθημα «Μουσική Παιδαγωγική κατά την προσχολική ηλικία και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση»
- 1 μάθημα «Μουσική Παιδαγωγική»
- 11 υποχρεωτικά κατ' επιλογή μαθήματα Μουσικολογίας και Μουσικής
- 2 μαθήματα «Ειδικοί τομείς Μουσικής Παιδαγωγικής / Μουσικής Ψυχολογίας
- 8 μαθήματα ελεύθερης επιλογής

Ο απόφοιτος του Τμήματος με κατεύθυνση Μουσικής Σύνθεσης παρακολουθεί:

- 23 υποχρεωτικά μαθήματα Σύνθεσης, Ενορχήστρωσης και Εκτέλεσης
- 16 υποχρεωτικά μαθήματα Μουσικολογίας και Μουσικής Ακουστικής
- 1 μάθημα «Εισαγωγή στη Μουσική Παιδαγωγική»
- 3 μαθήματα Ξένης Γλώσσας
- 5 υποχρεωτικά κατ' επιλογή μαθήματα Μουσικής Ακουστικής και Μουσικής Πράξης
- 1 μάθημα «Ειδικοί τομείς Μουσικής Παιδαγωγικής / Μουσικής
- 7 μαθήματα ελεύθερης επιλογής

Συνάγεται, λοιπόν, ότι το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών περιλαμβάνει πολλά και απαιτητικά μαθήματα μουσικολογικού περιεχομένου, ιστορίας της μουσικής και ανάπτυξης πολλαπλών μουσικών δεξιοτήτων, γεγονός που προσφέρει στους απόφοιτους του Τμήματος επαρκή επιστημονική κατάρτιση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφοροποίηση των κατευθύνσεων, η οποία αποσκοπεί σε διαφορετικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Έτσι, όσοι επιθυμούν να γίνουν εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν την κατεύθυνση της Μουσικολογίας / Μουσικής Παιδαγωγικής, όμως η επιλογή της κατεύθυνσης αυτής δεν θεωρείται προαπαιτούμενη για τον διορισμό των μελλοντικών μουσικοεκπαιδευτικών. Επιπλέον, θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε μία αντίφαση ανάμεσα στους στόχους του Προγράμματος και στο περιεχόμενό του, ενώ δηλαδή η κατεύθυνση της Μουσικολογίας / Μουσικής Παιδαγωγικής στοχεύει στην ολοκληρωμένη προετοιμασία μελλοντικών εκπαιδευτικών, παρατηρείται αφενός εμφανής υστέρηση στην παιδαγωγική, κοινωνιολογική, φιλοσοφική και ψυχολογική κατάρτιση, αφετέρου έλλειψη διδακτικής μεθοδολογίας και πρακτικής άσκησης. Όπως φαίνεται, προσφέρεται ένα μάθημα Παιδαγωγικής και τρία μαθήματα Μουσικής Παιδαγωγικής / Ψυχολογίας, στα οποία δίνεται έμφαση κυρίως στην ψυχολογική διάσταση της μουσικής μέσα από το πώς αντιλαμβάνεται και κατανοεί ο μουσικός τη μουσική. Πέρα από την ειδική και περιορισμένη αυτή διάσταση της Μουσικής Παιδαγωγικής σε ζητήματα και τομείς καθαρά μουσικούς, φαίνεται ότι η κατάρτιση για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας είναι ανεπαρκής.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρουσίαση των Προγραμμάτων Σπουδών των Τμημάτων Φιλολογίας και Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. αναδεικνύει τους κύριους άξονες στους οποίους στηρίζεται ο σχεδιασμός και η διαμόρφωσή τους. Κυριαρχούν τα ακαδημαϊκά κριτήρια επιστημολογικής φύσης και τακτοποίησης των επιμέρους αντικειμένων στο πλαίσιο ενός καταλόγου μαθημάτων με αθροιστική σχέση μεταξύ τους. Τα προγράμματα έχουν θεωρητικό προσανατολισμό, γεγονός που αντανακλά και στον χαρακτήρα του χορηγούμενου πτυχίου, το οποίο ουσιαστικά πιστοποιεί το επίπεδο της ακαδημαϊκής κατάρτισης των φοιτητών. Αντίθετα, το στοιχείο της πρακτικής άσκησης παραμένει ανύπαρκτο. Έτσι, απουσιάζει μία βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς απέναντι στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στοχεύει στην εκμάθηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των τεχνικών, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να περιορίζεται σε έναν διεκπεραιωτικό ρόλο για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (Αυγητίδου & Γεωργιάδης, 2004). Κατά συνέπεια, το μοντέλο της διερευνητικής προσέγγισης και ο τύπος του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού εξακολουθούν να αποτελούν ζητούμενα της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Για τον σχεδιασμό και την κατάρτιση των προγραμμάτων σπουδών τους είναι υπεύθυνα τα ίδια τα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Τα πανεπιστημιακά τμήματα που αποτέλεσαν αντικείμενο της συγκριτικής θεώρησης δεν διαμόρφωσαν μέσα από τα προγράμματα σπουδών ένα πλαίσιο μαθημάτων που να ανταποκρίνεται στην επαγγελματική τους διάσταση, υπερτονίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα και υποβαθμίζοντας ταυτόχρονα τον επαγγελματικό χαρακτήρα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τις ανάγκες της οικονομίας και της σύγχρονης κοινωνίας.

Τα τμήματα Φιλολογίας και Μουσικών Σπουδών φαίνεται ότι υποβαθμίζουν τόσο τον παιδαγωγικό και διδακτικό τομέα όσο και τον τομέα της πρακτικής άσκησης, γεγονός που αναδεικνύει τον προσανατολισμό τους στον «επιστήμονα» εκπαιδευτικό. Φαίνεται ότι θεωρούν πως αρκεί η ικανοποιητική κατοχή του γνωστικού αντικειμένου, προκειμένου να είναι σε θέση να το διδάξει κάποιος αποτελεσματικά. Η άποψη, όμως, αυτή εκλαμβάνεται πλέον ως ξεπερασμένη, καθώς αντικρούεται βάσει στοιχείων από σχετικές επιστημονικές εργασίες, ενώ παράλληλα ακυρώνεται και από την ίδια την εκπαιδευτική πράξη (Χατζηδήμου, 2012). Κατά συνέπεια, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καθίστανται αδύναμοι και άοπλοι στην άσκηση του επαγγέλματός τους και το εκπαιδευτικό τους έργο προοιωνίζεται προβλήματα και δυσκολίες. Έτσι, η επαφή του νεοδιόριστου φιλολόγου ή μουσικολόγου με τη σχολική πράξη συνοδεύεται από αυτοσχέδιες, πρόχειρες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και από το γνωστό «σοκ της πράξης». Επομένως, ο εκπαιδευτικός για την εκπλήρωση της αποστολής του δεν αρκεί να είναι μόνο καταρτισμένος στην ειδικότητά του, αλλά πρέπει να είναι και «καλός δάσκαλος». Αυτό σημαίνει ότι θα έπρεπε να εφοδιάζεται κατά τη διάρκεια των σπουδών του με τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις και πρακτικές διδακτικές εμπειρίες, για να ανταποκριθεί στο πολύπλευρο έργο του (Χατζηδήμου, 2008).

Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η αναμόρφωση του περιεχομένου και της δομής, καθώς και ο επαναπροσδιορισμός των στόχων των προγραμμάτων σπουδών των Τμημάτων Φιλολογίας και Μουσικών Σπουδών. Στη σύγχρονη Παιδαγωγική επικρατεί η άποψη ότι η εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών πρέπει να επικεντρώνεται στην κοινή παιδαγωγική αποστολή τους, με τις διαφοροποιήσεις ως προς τα αντικείμενα διδασκαλίας και την ηλικία των μαθητών. Το περιεχόμενο σπουδών των τμημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρέπει να επιδιώκει την προετοιμασία εκπαιδευτικών που θα διαθέτουν ελεύθερη και κριτική σκέψη, αίσθημα υπευθυνότητας της αποστολής τους, ικανότητα οργάνωσης διαδικασιών δημιουργικής μάθησης και κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς, παιδαγωγική συμπεριφορά, αναστοχαζόμενη δράση, διάθεση εφαρμογής καινοτομιών (Ξωχέλλης, 2006). Ο εκπαιδευτικός σήμερα δεν μπορεί πια να αποτελεί απλό μεταδότη γνώσεων, αλλά οφείλει να μεταδίδει την τέχνη του τρόπου μάθησης και την απόκτηση της ικανότητας μάθησης. Συμπληρωματικά, αποτελεί επιτακτική ανάγκη η ένταξη της πρακτικής άσκησης στα

προγράμματα σπουδών, ώστε να συνδεθεί το Πανεπιστήμιο με το σχολείο και το σχολείο με το Πανεπιστήμιο (Χατζηδήμου, 2003).

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση συνιστά τον πλέον αποτελεσματικό θεσμό που διαθέτει η κοινωνία για να αντιμετωπίσει τις ανάγκες του παρόντος και να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του μέλλοντος. Η πραγματικότητα του 21ου αιώνα και τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης επιβάλλουν την αναθεώρηση πολλών από τις επικρατούσες αντιλήψεις στη χώρα μας, όπως της παρωχημένης άποψης ότι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θεωρείται αυτός που είναι μόνο καλά επιστημονικά καταρτισμένος και επαρκής γνώστης του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκει. Όμως, όταν ο εκπαιδευτικός διαθέτει επιστημονική κατάρτιση, η οποία δεν συνοδεύεται από επαρκή παιδαγωγική συγκρότηση, τότε χαρακτηρίζεται ως λειτουργικά ανεπαρκής. Αξιοσημείωτη είναι η απόφαση στην υπόθεση Lawrie-Blum[76] της οποίας η νομολογία δημιουργεί προϋποθέσεις για ριζικές αλλαγές στη συγκρότηση της έννοιας «εκπαιδευτικός». Σύμφωνα με αυτή, η δραστηριότητα που χαρακτηρίζεται ως ουσιώδης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι η «παιδαγωγική δραστηριότητα» και όχι «η υλοποίηση της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής». Η απόφαση αυτή ουσιαστικά αμφισβητεί την επαγγελματική επάρκεια του συνόλου των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, λοιπόν, ενισχύεται η ανάγκη για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας με στόχο την προετοιμασία ενός «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αυγητίδου, Σ. & Γεωργιάδης, Μ. (2004) Κριτήρια και άξονες σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, στο: Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη).

Brinkmann, G. & W.Schwark (2000) Το προφίλ του εκπαιδευτικού και η ποιότητα της διδασκαλίας, *Μακεδνόν,*7, 263.

Κασσωτάκης, Μ. (2005) Το ζήτημα της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα: όψεις της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής και των συναφών προσπαθειών, στο: Γραβάρης, Δ. & Ν. Παπαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς.* (Αθήνα: εκδόσεις Σαββάλας).

Νούτσος, Π. (1999) Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται, στο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τομέας Φιλοσοφίας (επιμ.). *Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται.* (Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα).

Ξωχέλλης, Π. (2006) *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*: *ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του* (Αθήνα: εκδόσεις τυπωθήτω).

Παπαδάκης, Ν. (2001) Ο εκπαιδευτικός στο "σχολείο που λογοδοτεί". Θεσμικά κείμενα και προγραμματικός λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, στο: Ουζούνης, Κ. & Γ. Καραφύλλης (επιμ.). *Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση* (Αλεξανδρούπολη: Σπανίδης)

Σταμέλος, Γ. (2001) Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει, στο Ουζούνη, Κ., Καραφύλλη, Α.(επιμ.). *Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση.* Αλεξανδρούπολη: Σπανίδης.

Σταύρου, Κ. (1999) Η εξειδίκευση των φιλολόγων, *Νέα Παιδεία,* 90, 56

Χατζηδήμου, Δ. (2012) *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις.* Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2008[7]) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης.* Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2003) *Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της Εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

[76] Υπόθεση 66/85, απόφαση ΔΕΚ της 3/7/1986, Συλλογή νομολογίας του ΔΕΚ του 1986, σ.2121.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Λεβεντάκης Χαράλαμπος, Εκπ/κός Φυσικής Αγωγής, Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών.

Γκαρίλα Βασιλική, Καθηγήτρια Β΄/θμιας Εκπ/σης – Δικηγόρος.

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι μια ιστορική επισκόπηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών των Ιδρυμάτων εκπαίδευσης Καθηγητών Φυσικής Αγωγής (μια πορεία πενήντα ετών) από το 1882 έως το 1932. Για την προσέγγιση του ερευνητικού μας υλικού χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ιστορικής έρευνας, αξιοποιώντας ως πρωτογενείς πηγές: νόμους, διατάγματα, εγκυκλίους και αποφάσεις και ως δευτερογενείς πηγές: κάθε βιβλιογραφική αναφορά σχετιζόμενη με το θέμα. Εστιάζουμε την ανάλυσή μας στη διάρκεια σπουδών, στις προϋποθέσεις εγγραφής και στα διδασκόμενα μαθήματα των παρακάτω ιδρυμάτων: Προσωρινή Σχολή Γυμναστών (1882, 1884), Σχολή Γυμναστριών (Ζάππειο) (1891, 1893), Ειδική Γυμναστική Σχολή (1897-1898), Τάξη των Γυμναστριών της Ενώσεως Ελληνίδων (1898,1908), Σχολή Γυμναστών (1899), και Διδασκαλεία Γυμναστικής (1918, 1920, 1929).

Εισαγωγή

Το 1834 ιδρύθηκε στο Ναύπλιο, στην πρωτεύουσα της νεοσύστατης Ελλάδας, το πρώτο γυμναστήριο για τους μαθητές του τότε ιδρυθέντος διδασκαλείου με τα ανάλογα ακίνητα και κινητά όργανα γυμναστικής προσαρμοσμένο στο Γερμανικό γυμναστικό σύστημα. Τη διεύθυνση του γυμναστηρίου ανέλαβε ο Γερμανός γυμναστής L. Kork., που περιελάμβανε όλα τα τότε γυμναστικά όργανα, ενώ στη συνέχεια λειτούργησαν γυμναστήρια στην Αίγινα, τη Σύρο και την Αθήνα. Με την μεταφορά του διδασκαλείου στην Αθήνα έκλεισε και το γυμναστήριο και ιδρύθηκε νέο στην Αθήνα, κοντά στο ναό της Μητροπόλεως, την διεύθυνση του οποίου ανέλαβε ο Γεώργιος Θ. Παγών. Οι απόφοιτοι δάσκαλοι από το διδασκαλείο είχαν τα εφόδια για να διδάξουν τη γυμναστική και στα παιδιά του δημοτικού σχολείου αν ήθελαν (Γιαννάκη, 1981: σ. 162).

Ο Παγών, ο οποίος είχε σπουδάσει στην Γερμανία, ήταν ο πρώτος έλληνας γυμναστής. Επηρεασμένος, φυσικά από το γερμανικό σύστημα που ακμάζει από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα και είναι γνωστό ως Turnbewegung, συνέγραψε το πρώτο βιβλίο γυμναστικής «Περίληψης της γυμναστικής συνερανισθείσα παρά του Γεωργίου Θ. Παγώντος γυμναστού εν τω Βασιλικώ Διδασκαλείω 1837».

Το 1860 ιδρύεται «Ειδική Σχολή Υπαξιωματικών Προγυμναστών εν Αθήναις», για την άσκηση του στρατεύματος. Απόφοιτος ήταν ο Ν. Πυργός, ο οποίος στη συνέχεια σπούδασε οπλομαχία στη Γαλλία (Γιαννάκη, 1981: σ. 162 και Κουλούρη, 1997).

Ιστορικό συγκείμενο

Το 1880 γίνεται η πρώτη αξιόλογη προσπάθεια εισαγωγής της γυμναστικής στα σχολεία και μάλιστα ως υποχρεωτικό μάθημα, έστω και με ξεχωριστά αναγραφόμενο βαθμό. Είναι η πρώτη σοβαρή προσπάθεια από την απελευθέρωση του έθνους αλλά και το προπαρασκευαστικό βήμα για την μετά από διετίας προσπάθεια με το Β.Δ. της 22 Νοεμβρίου του 1882.

Μετά τις επιδράσεις και την επιτυχία που είχε η ανασύσταση των Ολυμπιακών Αγώνων στην Αθήνα το 1896, και την αναβίωση στις συνειδήσεις του αρχαίου κλέους, αλλά και την ήττα στον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897 γίνεται προσπάθεια εκ μέρους της πολιτείας (πρωτοβουλία του υπουργού παιδείας Αθ. Ευταξία) να εξαπλωθεί η γυμναστική με το Νόμο

ΒΧΚΑ΄ της 12/7/1899 «περί γυμναστικής και γυμναστικών και αθλητικών αγώνων» καθώς και με τα διατάγματα της 20 Νοεμβρίου 1899, που τέθηκαν σε εκπαιδευτική ισχύ, να θεμελιωθούν οι βάσεις για τη σωστή διδασκαλία της Γυμναστικής σε όλα τα σχολεία και να οριστεί νέο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος.

Το 1900, ο Σπυρίδων Στάης, ένθερμος υποστηρικτής της γυμναστικής, όταν έλαβε το υπουργικό αξίωμα, αμέσως αύξησε τις ώρες της γυμναστικής στα Ελληνικά σχολεία και τα γυμνάσια σε 5 κάθε εβδομάδα (Αντωνίου, 1987-9:τόμ. Α΄, σσ.411-422).

Ο Ι. Χρυσάφης και ο Φ. Καρβέλας ήταν οι πρώτοι έλληνες γυμναστές που σπούδασαν με υποτροφία του Κράτους στο εξωτερικό (Σουηδία) εκμεταλευόμενοι το δικαίωμα που του παρείχε ο Ν. ΒΧΚΑ΄. Με την επάνοδό τους στην Ελλάδα το 1901 μετέφεραν τη φιλοσοφία και τις αρχές του σουηδικού γυμναστικού συστήματος (Καρανταΐδου, 2000:σ.44).

Μέσω εγκυκλίων, του Υπουργού Α. Αλεξανδρή επί κυβερνήσεως Βενιζέλου, επιχειρείται η εξασφάλιση στη γυμναστική κύρους ανάλογου με αυτό που έχουν τα υπόλοιπα μαθήματα, εξομοιώνοντας τους γυμναστές με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ώστε να μη μειώνεται η σημασία «της τε γυμναστικής και των διδασκόντων αυτήν εις την συνείδησιν των μαθητών…τους δε διδάσκοντας αυτήν μη παραβλέπητε, θεωρούντες αυτούς ως αποτελούντας αναπόσπαστον μέρος του όλου διδακτικού προσωπικού, έχοντας τα αυτά δικαιώματα στοργής και ενδιαφέροντος εκ μέρους παντός μεν του διδακτικού προσωπικού, ιδιαίτερα δε των προϊσταμένων των σχολείων με τους λοιπούς διδάσκοντας. Όθεν παρακελευόμεθα να καλώνται και οι διδάσκοντες την γυμναστικήν εις τα εκάστοτε συνεδρίας των υφ' υμάς συλλογών…Οι διδάσκοντες το μάθημα της γυμναστικής πρέπει να συνασθάνωνται, ότι αποτελούσι μέρος της όλης οικογένειας του διδακτικού προσωπικού και ότι το αξίωμα αυτών ίσταται επί του αυτού επιπέδου με το λοιπόν διδακτικόν προσωπικόν, ίνα και ο σεβασμός των μαθητών συνέχηται αμείωτος και ισοβαρής προς πάντας τους διδάσκοντας…» (Εγκύκλιος 1262/9890 (27 Ιουνίου 1912) «Περί εξομοιώσεως των γυμναστών προς τους λοιπούς λειτουργούς της μέσης εκπαιδεύσεως», (Αντωνίου, 1987-9, τ. Α', σσ. 602-603).

Το σουηδικό σύστημα γυμναστικής, το οποίο υποκαθιστά πλέον οριστικά το παλαιότερο γερμανοελβετικό σύστημα, εισάγεται επισήμως το 1909, με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα της γυμναστικής για τα σχολεία αρρένων και θηλέων δημοτικής και μέσης εκπαιδεύσεως. Επίσης το 1914 η γυμναστική κατέχει 3 ώρες στα ωρολόγια προγράμματα του Ελληνικού Σχολείου και του Γυμνασίου (Β.Δ. 31/10/1914). Στο παραπάνω νόμο γίνονταν αναφορά για την περιοδική μετεκπαίδευση των γυμναστών καθώς και για την αποστολή 20 γυμναστών στην Αγγλία για να μετεκπαιδευτούν στην οργάνωση και διεύθυνση των αγωνιστικών ασκήσεων και παιδιών.

Με το νόμο 2478/1920 «περί ειδικής γυμναστικής προπαιδεύσεως των μελλόντων λειτουργών της μέσης εκπαιδεύσεως» ιδρύεται, παρά το εν Αθήναις διδασκαλείο της γυμναστικής, ίδιο τμήμα γυμναστικής προπαιδεύσεως των μελλόντων λειτουργών της μέσης εκπαιδεύσεως, στο οποίο δύνανται να φοιτήσουν όλοι ανεξαιρέτως οι φοιτητές και οι φοιτήτριες της Φιλοσοφικής και Θεολογικής σχολής και του Φυσικού και Μαθηματικού τμήματος της Φυσικομαθηματικής σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Άρθρο1).

Οι λαμβάνοντες το πτυχίο είχαν το δικαίωμα να αναλαμβάνουν την διδασκαλία της γυμναστικής στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης, καθώς και να διορίζονται προσωρινώς, εν ελλείψει ειδικών γυμναστών, τακτικοί γυμναστές επί βαθμό και μισθό πρωτοβάθμιου διδασκάλου και να προτιμούνται για διορισμό σε θέση της μέσης εκπαίδευσης, εφ' όσον δεν υπάρχει στο σχολείο διορισμένος ή δεν εξευρίσκεται προς διορισμό σ' αυτό ειδικός γυμναστής (Λέφας, 1924:σ.144).

Με το διάταγμα της 18 Νοεμβρίου 1931 στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του Γυμνασίου ο διατεθειμένος χρόνος για την γυμναστική και γυμναστική ζωή «κατανέμεται κατ' απόφασιν του συλλόγου των διδασκόντων εις όλας τας ημέρας της εβδομάδας αναλόγως των συνθηκών της εποχής, του τόπου και της όλης σχολικής ζωής» (Δημαράς, 1973: τομ.Β σ. 175).

Επίσης στον ίδιο νόμο (άρθρο 24, εδ.1) Ο αριθμός των οργανικών θέσεων των γυμναστών και γυμναστριών ορίζεται σε 500 κατ' ανώτατο όριο σ' όλο το Κράτος, μη συμπεριλαμβανομένων το προσωπικό της Γυμναστικής Ακαδημίας και των Επιθεωρητών, ο

δε αριθμός των ετησίως διοριζόμενων δεν μπορεί να υπερβαίνει τους εννέα, στους οποίους θα προστίθενται κάθε χρόνο οι αποχωρούντες για οιονδήποτε λόγο από την υπηρεσία. Επίσης απαγορεύεται η σύμπτυξη δύο τάξεων ή τμημάτων όταν ο αριθμός και των δύο υπερβαίνει τους 50.

Προβλέπονταν ακόμα ότι στα σχολεία θηλέων εν ελλείψει γυμναστριών μπορούσαν να διορίζονται προσωρινώς και γυμναστές, ο διορισμός όμως γυμναστριών σε σχολεία Μέσης Εκπαιδεύσεως αρρένων για την εκγύμναση των μαθητών απαγορεύονταν, επιτρέπονταν μόνο σε μικτά σχολεία για την εκγύμναση των μαθητριών και όταν αυτές ήταν περισσότερες από 50 στο σύνολο (ό.π. εδ. 2).

Σε πολυτάξια γυμνάσια, όπου ήταν διορισμένοι δύο ή και περισσότεροι γυμναστές την διεύθυνση της όλης σωματικής αγωγής αναλάμβανε ο ανώτερος κατά βαθμό και μεταξύ ισόβαθμων ο αρχαιότερος (ό.π. εδ. 3). Οι γυμναστές και οι γυμνάστριες υποχρεούνταν να εργάζονται 24 ώρες την εβδομάδα (με το Ν.5780/33 οι ώρες διδασκαλίας μειώθηκαν σε 20) και αν δεν συμπλήρωναν τις υποχρεωτικές ώρες διδασκαλίας τους ανατίθονταν η διδασκαλία της γυμναστικής σε άλλα σχολεία Μέσης Εκπαιδεύσεως ή και σε γυμναστήρια της πόλης που υπηρετούν για την εξάσκηση των μη φοιτούντων σε σχολεία νέων. Επίσης τους ανατίθεται και η διδασκαλία του μαθήματος της Υγιεινής εν ελλείψει σχολίατρου (ό.π. εδ. 4).

Μεθοδολογία

Για την προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ιστορικής έρευνας, αξιοποιώντας ως πρωτογενείς πηγές - τεκμήρια: νόμους, διατάγματα, Πρακτικά της Βουλής και εισηγητικές εκθέσεις και ως δευτερογενείς πηγές: κάθε βιβλιογραφική αναφορά σχετιζόμενη με το θέμα (Cohen, - Manion, 1997).

Η ιστορική έρευνα κατά τον Borg (1963) «είναι ο συστηματικός και αντικειμενικός εντοπισμός, η εκτίμηση και σύνθεση μαρτυριών, προκειμένου να θεμελιωθούν γεγονότα και να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με συμβάντα του παρελθόντος. Είναι μια πράξη αναδόμησης που αναλαμβάνεται με ένα πνεύμα κριτικής αναζήτησης».

Για την κριτική σύνθεση και τη συγκριτική αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων μας κατά τις διάφορες μεταρρυθμιστικές περιόδους, θα χρησιμοποιήσουμε την ιστορικό - συγκριτική ανάλυση (Ι.Σ.Α), (Καζαμίας, 2002-03: σ.14). Μάλιστα, θα ακολουθήσουμε μια πορεία δύο σταδίων. Στην αρχή, μέσα από τη συγκριτική αντιπαραβολή των ερευνητικών μας δεδομένων, θα προβούμε στην περιγραφική παρουσίαση των ευρημάτων μας. Στη συνέχεια, με αφορμή την προηγούμενη εικόνα και τις θεωρητικές μας παραδοχές, θα επιχειρήσουμε την επισήμανση - προσδιορισμό, επεξήγηση και ερμηνεία των ενδεχόμενων εξελίξεων ή μεταβολών του φαινομένου που μελετάμε στο χρόνο, ώστε να μπορέσουμε να οδηγήσουμε παραπέρα τους θεωρητικής και πρακτικής υφής ερευνητικούς μας προβληματισμούς (Μπουζάκης, Κουστουράκης, Μπερδούση, 2001:σ.39).

Ερευνητικά ερωτήματα

Κατά την ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού μας υλικού θα μας απασχολήσει η προσέγγιση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Πως οργανώθηκε και πως λειτούργησε το σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης του ειδικού γυμναστικού προσωπικού;
- Ποιος ήταν ο σκοπός της ίδρυσης των ιδρυμάτων αυτών, η διάρκεια σπουδών, οι προϋποθέσεις εγγραφής και τα διδασκόμενα μαθήματα;

- Προσωρινή Σχολή Γυμναστών (1882-1884)

Πρώτα το 1882 και εν συνεχεία το 1884 λειτούργησαν δύο τεσσαρακονθήμερες σχολές γυμναστών: η πρώτη λειτούργησε ανεπίσημα υπό την εποπτεία του Ι. Φωκιανού και με εκπαιδευτή τον οπλοδιδάσκαλο Ν. Πύργο, στην οποία καταρτίστηκαν σε γυμναστές πτυχιούχοι του Διδασκαλείου· η δεύτερη ιδρύθηκε με το Β.Δ. της 9 Ιουνίου 1884 με διευθυντή και διδάσκαλο τον Ι. Φωκιανό επί Υπουργίας Βουλπιώτη και διατάχθηκε η μόρφωση γυμναστών (Προσωρινή Σχολή Γυμναστικής) με ειδικές ασκήσεις, οι οποίες διήρκεσαν από της 2 Ιουλίου μέχρι της 25 Αυγούστου.

«Των ασκήσεων δύνανται να μετάσχωσι, συμπεπληρωμένον έχοντες το 18ον έτος της

ηλικίας των και φέροντες απόδειξιν αρτιμελείας και ευεξίας, μεμαρτυρημένων υπό δύο ιατρών, 1) οι από των νέων διδασκαλείων απολυθέντες δημοδιδάσκαλοι 2) οι έχοντες απολυτήριον γυμνασίου, εν ω λειτουργεί η γυμναστική τουλάχιστον από διετίας 3) εκ των εχόντων τουλάχιστον απολυτήριον γυμνασίου, οι έχοντες αρχάς γυμναστικής η υπηρετήσαντες εν τω στρατώ» (Άρθρο 2. Β.Δ. 9 Ιουνίου 1884).

Οι ασκήσεις χωρίζονταν σε θεωρητικές και πρακτικές. «Και αι μεν θεωρητικαί θέλουσι περιλάβει επίτομον ιστορίαν της γυμναστικής, παιδαγωγίαν της γυμναστικής, διδασκαλίαν των αναγκαίων φυσιολογικών και ανατομικών γνώσεων, τα κυριώδεις θεωρητικάς περί κολυμβητικής γνώσεις και οδηγίας προς διδασκαλίαν της γυμναστικής εν τε τοις δημοτικοίς σχολείοις, τοις ελληνικοίς σχολείοις και τοις γυμνασίοις (σύνολο διδακτικών ωρών 12). Πρακτικώς δε θέλουσι ασκηθή εις ασκήσεις ελευθέρας στρατιωτικάς, δια κορυνών, δι' αλτήρων, δι' αμφισφαίρων σιδηρών ράβδων, επί του μονοζύγου, διζύγου και των λοιπών πεπηγμένων οργάνων (σύνολο διδακτικών ωρών 12) και περί την κολυμβητικήν» (σύνολο διδακτικών ωρών 6). (Άρθρο 3).

Η θεωρητική διδασκαλία γίνονταν στο Διδασκαλείο Αθηνών τις πρωινές ώρες από της 7 μέχρι της 9 και οι πρακτικές ασκήσεις, για μεν την γυμναστική γίνονταν στο Δημόσιο Γυμναστήριο των Αθηνών από τις 5 μέχρι της 7 μ.μ., για δε την κολυμβητική στα θαλάσσια λουτρά Αθηνών τις ημέρες Δευτέρα, Τετάρτη και Παρασκευή από τις 10 μέχρι της 12 π.μ. (Άρθρο 4).

Η διεύθυνση των ασκήσεων και η διδασκαλία των θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων ανατέθηκε στο Ι. Φωκιανό (Διευθυντή του Δημόσιου Γυμναστηρίου). Η δε διδασκαλία του φυσιολογικού και ανατομικού μαθήματος στον Χρήστο Μαλανδρίνο (Ιατρό του Δημόσιου Γυμναστηρίου), (Άρθρο 5).

Οι επί πτυχίω εξετάσεις των υποψηφίων γυμναστών άρχιζαν στις 26 Αυγούστου ενώπιον εξεταστικής επιτροπής, αποτελούμενη από ένα ειδικό διδάσκαλο της γυμναστικής, ο οποίος είχε σπουδάσει στο Διδασκαλείο του Κράτους, από τον διοικητή του εν Αθήναις λόχο των πυροσβεστών και ενός ιατρού, καθηγητού του Πανεπιστημίου (Άρθρο 6).

Φαίνεται πάντως ότι ο γυμναστής δεν έχαιρε κοινωνικής αναγνώρισης αλλά και ούτε αποτελούσε ακόμη διακεκριμένη επαγγελματική κατηγορία. «Ο εις γυμναστής μετά τον άλλον ετρέποντο εις επαγγέλματα μάλλον προσοδοφόρα και αξιοπρεπέστερα κατά την κοινήν αντίληψιν» (Χρυσάφης, 1925).

- *Σχολή Γυμναστριών (1891, 1893)* -

Το 1891, ο Πανελλήνιος Γυμναστικός Σύλλογος – με πρόεδρο τον Ι. Φωκιανό – ίδρυσε την πρώτη στην Ελλάδα Σχολή Γυμναστριών στο Ζάππειο (η σχολή των ανδρών για άγνωστους λόγους δεν λειτούργησε). Η φοίτηση διαρκεί ένα εξάμηνο (1 Φεβρουαρίου έως 10 Αυγούστου). Η σχολή γυμναστριών λειτούργησε ως το Νοέμβριο 1891 και φοίτησαν σ' αυτήν περί τις 40 μαθήτριες από τις οποίες πήραν το δίπλωμα της γυμνάστριας 34. Η λειτουργία της σχολής διακόπηκε προσωρινά για να επαναληφθεί τον Φεβρουάριο 1893 με ανωτάτη επόπτρια την Αικ. Λασκαρίδου και διευθύντρια την Κατίνα Αθανασίου (Κουλούρη, 1997).

Το κενό της εκπαίδευσης γυμναστών κάλυπτε στην ουσία το Δημόσιο Κεντρικό Γυμναστήριο, παρόλο που δεν είχε επισήμως παρόμοια δικαιοδοσία. Μετά το 1880, οι γυμναστές που διορίστηκαν σε κάποια γυμνάσια, σύμφωνα με τη νέα νομοθεσία, είχαν εκπαιδευτεί στο Δημόσιο Γυμναστήριο, το οποίο δραστηριοποιείται εκείνη την εποχή και σε άλλους τομείς, εφόσον το 1889 διοργάνωσε και γυμναστικούς αγώνες (Κουλούρη, 1997).

- *Ειδική Γυμναστική Σχολή (1897-1899)* -

Το 1893 έγινε η πρώτη σοβαρή προσπάθεια για μόρφωση των γυμναστών με το Β.Δ. της 29 Σεπτεμβρίου του 1893 «περί κανονισμού του Κεντρικού γυμναστηρίου και περί της ειδικής γυμναστικής σχολής» που εξέδωσε ο Υπουργός Παιδείας Αθ. Ευταξίας. Η σχολή αυτή λειτούργησε μετά το θάνατο του Φωκιανού, υπό την διεύθυνση του Σωτ. Πέππα και Κ. Βελλίνη. Η φοίτηση διαρκούσε 1 ½ έτος αρχομένη από 1 Οκτωβρίου και λήγουσα 30 Μαρτίου του επόμενου έτους και μπορούσαν να εγγραφούν απόφοιτοι του διδασκαλείου ή του γυμνασίου ηλικίας 20 έως 26 ετών. Όποιος μαθητής της σχολής συμπλήρωνε 50 απουσίες αποκλείονταν από τις εξετάσεις, οι οποίες γίνονταν ενώπιον εξεταστικής επιτροπής

αποτελούμενης από ενός καθηγητού της ιατρικής σχολής του πανεπιστημίου, ενός των εν Αθηνών γυμνασιαρχών, ο οποίος ορίζονταν από τον Υπουργό τον Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως, του διευθυντού της σχολής, του ιατρού και του αρχαιότερου γυμναστή του κεντρικού γυμναστηρίου. Πτυχίο έλαβαν 36 γυμναστές. Σύστημα αγωγής ήταν το Γαλλογερμανικό (Γιαννάκη, 1981: σελ.163).

Πίνακας 4. Διδασκόμενα μαθήματα στην Ειδική Γυμναστική Σχολή, 1897

Α/α	**Μαθήματα**	**Τάξεις**		**Σύνολο**	**%**
		Α	**Β**		
1	Ιστορία της γυμναστικής και παιδαγωγία της γυμναστικής	1	1	2	5,9
2	Φυσική	1	1	2	5,9
3	Ανατομική, φυσιολογία και υγιεινή	2	1	3	8,8
4	Περιγραφή, κατασκευή, πήξις και διατήρησις…γυμναστικών οργάνων	-	1	1	2,9
5	Ωδική	1	1	2	5,9
6	Ανόργανος και δια κινητών οργάνων γυμναστική	4	4	8	23,5
7	Γυμναστική επί ακινήτων οργάνων	2	2	4	11,8
8	Αθλητικαί ασκήσεις	3	3	6	17,6
9	Επιχώριοι και ξέναι παιδιαί	1	1	2	5,9
10	Οπλομαχητική	1	1	2	5,9
11	Στρατιωτικαί ασκήσεις και βολή	1	1	2	5,9
12	Πορείαι, κολυμβητική και κωπηλασία (αί ώραι της διδασκαλίας των μαθημάτων τούτων ορισθήσονται δι' ειδικού προγράμματος της σχολής)				
Σύνολο		17	17	34	100

Πηγή: Β. Διάταγμα 14 Δεκεμβρίου 1897 – Αντωνίου Δ., (1987-9), τόμ. Γ΄, σ. 217.

Πίνακας 5. Διδασκόμενα μαθήματα στην Ειδική Γυμναστική Σχολή, 1898

Α/α	**Μαθήματα**	**Τάξεις**		**Σύνολο**	**%**
		Α	**Β**		
1	Ιστορία της γυμναστικής	2	2	4	9,5
2	Παιδαγωγία της γυμναστικής και πρακτική περί το διδάσκειν άσκησις των μαθητών μετά το τέλος της ιστορίας				
3	Ανατομική, φυσιολογία και υγιεινή	3	3	6	14,3
4	Πειραματική φυσική	1	1	2	4,8
5	Περιγραφή, διαστάσεις, διατήρησις…γυμναστικών οργάνων	1	1	2	4,8
6	Στοιχειώδεις περί κολυμβητικής γνώσεις μετά το τέλος της περιγραφής κλπ. των…οργάνων				
7	Μουσική	2	2	4	9,5
8	Ανόργανος και δια κινητών οργάνων γυμναστική	4	4	8	19,0
9	Γυμναστική επί ακινήτων οργάνων	3	3	6	14,3
10	Αθλητικαί ασκήσεις και … παιδιαί	3	3	6	14,3
11	Στρατιωτικαί ασκήσεις	1	1	2	4,8
12	Οπλομαχητική	1	1	2	4,8
Σύνολο		21	21	42	100

Πηγή: Β. Διάταγμα 11 Δεκεμβρίου 1898 – Αντωνίου Δ., (1987-9), τόμ. Γ΄, σ. 218.

Στη σχολή γίνονταν δεκτοί προς φοίτηση «οι απόφοιτοι του γυμνασίου, οι πτυχιούχοι δημοδιδάσκαλοι μετά προηγουμένην εν τη σχολή εξέτασιν, αν έχωσι τα αναγκαία σωματικά και ηθικά προσόντα και εάν ευρίσκωνται ικανοί εις το γυμνάζεσθαι και γυμνάζειν. Πλην τούτων γίνονται δεκτοί και υπαξιωματικοί του στρατού διδασκόμενοι εκ των μαθημάτων τα αναγκαιούντα αυτοίς, όπως καταστώσιν ικανοί να διδάξωσι την γυμναστικήν μόνον εν τω στρατώ λαμβάνοντες προς τούτο ειδικόν πτυχίον» (Άρθρο 8).

Νέος κανονισμός – πρόγραμμα της ειδικής γυμναστικής σχολής τέθηκε σε ισχύ με το Β.Δ. της 11 Δεκεμβρίου 1898. Με τον νέο κανονισμό γίνονται δεκτοί στη σχολή «οι μαθηταί της τρίτης τάξεως του Διαδασκαλείου, οι διδάσκαλοι της καλλιγραφίας και ιχνογραφίας και οι προς σπουδήν των τεχνικών μαθημάτων ως υπότροφοι εκ της έξω Ελλάδος προερχόμενοι μετά πρηγουμένην εξέτασιν, εάν έχωσι τ' αναγακαία σωματικά προσόντα περί τε το γυμνάζεσθαι και γυμνάζειν» (Άρθρο 9). Στα διδασκόμενα μαθήματα προστέθηκε και η μουσική (διάφορα άσματα). Για την λήψη του πτυχίου απαιτούνταν γενικός βαθμός «καλώς» (6) με «άριστα» το (10) (Άρθρα 12-13).

Η σχολή λειτούργησε τα χρόνια 1897-1899, (η φοίτηση άρχιζε 1 Οκτωβρίου και έληγε 15 Ιουνίου) αλλά χωρίς μεγάλη επιτυχία, κυρίως λόγω του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και της έλλειψης θεωρητικής μόρφωσης των μαθητών της (Αντωνίου, 1987-9).

- Τάξη των Γυμναστριών της Ενώσεως Ελληνίδων - (1899-1908)

Το 1898 εκδηλώνεται για πρώτη φορά το κρατικό ενδιαφέρον για τη γυναικεία γυμναστική. Σύμφωνα με το διάταγμα της 30 Μαΐου 1898 «περί εξετάσεως υποψηφίων γυμναστριών», το υπουργείο των εκκλησιαστικών και της δημοσίας εκπαιδεύσεως χορηγεί δίπλωμα γυμνάστριας σε πτυχιούχους δασκάλες ή μαθήτριες του διδασκαλείου θηλέων (και από το 1905 απόφοιτες πλήρους Παρθεναγωγείου του υπόδουλου ελληνισμού), εφόσον εξετάζονταν επιτυχώς σε συναφή θεωρητικά μαθήματα (ιστορία και παιδαγωγία της γυμναστικής, υγιεινή, φυσική και φυσιολογία) καθώς και στην ανόργανη και ενόργανη γυμναστική και στη διδασκαλία παιχνιδιών και ασκήσεων σε μικρές μαθήτριες (Αντωνίου, 1987-9:τομ.Β΄ σ.194-6). Από το 1897 την εκπαίδευση γυμναστριών είχε αναλάβει το εκπαιδευτικό τμήμα της Ενώσεως Ελληνίδων, δημιουργώντας μια τάξη με θεωρητικά και πρακτικά μαθήματα για τις υποψήφιες γυμνάστριες και καλύπτοντας έτσι το σημαντικό κενό ως προς τη γυμναστική εκπαίδευση των κοριτσιών (Κουλούρη, 1997). Τα διδασκόμενα μαθήματα ήταν: Γυμναστική άνευ και μετά οργάνων, γυμναστική ρυθμική μετά οργάνων, γυμναστική των παιδίων, ρυθμικά παίγνια και από θεωρητικά μαθήματα: Ιστορία της γυμναστικής, ανθρωπολογία και υγιεινή, άσματα γυμναστικής και ρυθμικών παιγνίων. Το 1901 η τάξη των γυμναστριών αποτελείτο από 40 μαθήτριες και το έτος 1902 από 46 μαθήτριες, οι οποίες διδάχθηκαν από τον Κου Ζούτερ. (Αντωνίου, 1987-9:τομ.Γ΄ σσ.253-254). Από το 1902, ο Χρυσάφης, ο οποίος ανέλαβε την διδασκαλία των μαθητριών, εισήγαγε το σουηδικό γυμναστικό σύστημα και ίδρυσε πλήρες γυμναστήριο σύμφωνα με το σουηδικό πρότυπο. Το σουηδικό σύστημα για την εκπαίδευση των μαθητριών του θα εισαγάγει από το 1904 και το Αρσάκειο Παρθεναγωγείο (Χρυσάφης, 1925). Από το 1908 τα μαθήματα των υποψήφιων γυμναστριών διαρκούσαν δύο χρόνια.

Πίνακας 6. Διδασκόμενα μαθήματα στην Τάξη των Γυμναστριών, 1908

Α/α	**Μαθήματα**	**Διδακτικές Ώρες**
1	Υγιεινή	6
2	Ανθρωπολογία	
3	Φυσική	
4	Ιστορία της Γυμναστικής και Παιδαγωγική	
5	Ωδική (άσματα γυμναστικής και ρυθμικών παιγνίων)	3
6	Πρακτικές ασκήσεις	6
7	Ασκήσεις ρυθμικών παιγνίων	2
Σύνολο		17

Πηγή: Αντωνίου Δ., (1987-9), τόμ. Γ΄, σ. 254.

- Σχολή των Γυμναστών (1899-1918) -

Με το νόμο ΒΧΚΑ' της 12ης Ιουλίου 1899 και στη συνέχεια με το Β.Δ. της 10ης Αυγούστου 1899 «περί οργανισμού της Σχολής των Γυμναστών» ιδρύθηκε η Σχολή Γυμναστών. Σκοπός της Σχολής Γυμναστών ήταν «η μόρφωσις Γυμναστών προς διδασκαλίαν των γυμναστικών και αθλητικών ασκήσεων και των παιδιών εν τοις σχολείοις της μέσης Εκπαιδεύσεως, εν τοις γυμναστηρίοις των εκασταχού Γυμναστικών και αθλητικών συλλόγων, εν τω Ακαδημαϊκώ γυμναστηρίω, εν τη Σχολή των Γυμναστών, εν τοις Διδασκαλείοις και εν ταις στρατιωτικαίς και ναυτικαίς σχολαίς του Κράτους» (Άρθρο 1).

Η φοίτηση στη σχολή ήταν διετής. Περιελάμβανε δύο τάξεις, την Πρώτη και την Δευτέρα, και το σχολικό έτος, το οποίο άρχιζε στις 15 Σεπτεμβρίου και έληγε στις 15 Ιουνίου, διαιρούνταν σε δύο εξάμηνα. Δικαίωμα εγγραφής είχαν απόφοιτοι του Πανεπιστημίου ή και φοιτητές που είχαν συμπληρώσει δύο χρόνια σπουδών, κάτω των 25 ετών. Επίσης, θα έπρεπε να προσκομίσουν πιστοποιητικό, που να αποδεικνύει ότι υπέστησαν την νόμιμη εξέταση στο Ακαδημαϊκό Γυμναστήριο και να υποστούν εισιτήρια δοκιμασία ενώπιον του Διευθυντού και των γυμναστών της Σχολής (Άρθρο 9). Άλλοι όροι εγγραφής, σχετικοί με τη σωματική διάπλαση, θα τεθούν το 1909 με το νόμο ΓΥΛΗ': «ανάστημα ουχί μικρότερον του 1,65 του μέτρου και σωματική διάπλασις κανονική και αρτία, επισήμως μεμαρτυρημένη υπό του εν τη σχολή των γυμναστών διδάσκοντος ιατρού» (Αντωνίου, 1987-9:τόμ.Β΄, σσ. 227-8).

Ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που προσφέρεται στη Σχολή Γυμναστών, παρατηρείται ο ίδιος συνδυασμός θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων με μικρές παραλλαγές.

Πίνακας 7. Διδασκόμενα μαθήματα στην Σχολή των Γυμναστών, 1899

Α/α	**Μαθήματα**	**Τάξεις**		**Σύνολο**	**%**
		Α	**Β**		
1	Διδακτική της Γυμναστικής	2	-	2	4,5
2	Ιστορία της γυμναστικής	-	2	2	4,5
3	Ανατομική	2	-	2	4,5
4	Φυσιολογία και υγιεινή	-	2	2	4,5
5	Ωδική (διάφορα άσματα)	2	2	4	9,0
6	Παιδιαί (επιχώριοι και ξέναι)	2	2	4	9,0
7	Ανόργανος και ενόργανος γυμναστική	3	3	6	13,5
8	Αι ευχερέστεραι επί των …ακινήτων οργάνων ασκήσεις	3	3	6	13,5
9	Αθλητικαί ασκήσεις	3	3	6	13,5
10	Κολυμβητική	1/3	-/3	3 1/2	7,8
11	Οπλομαχητική	3	3	6	13,5
12	Περί κατασκευής, πήξεως και διατηρήσεως των διαφόρων κινητών και ακίνητων γυμναστικών οργάνων	-	2/-	1	2,2
13	Υποδειγματική και δοκιμαστική άσκησις – Πρακτική άσκησις				
Σύνολο		22	23/25	46	100

Πηγή: Β. Διάταγμα 10 Αυγούστου 1899 – Αντωνίου Δ., (1987-9), τόμ. Γ΄, σ. 219.

Στα μαθήματα της Πρώτης τάξης περιλαμβάνονταν η «Υποδειγματική και δοκιμαστική διδασκαλία εν τω προτύπω γυμνασίω η λυκείω», ενώ στην Δευτέρα τάξη η «Πρακτική των μαθητών περί το διδάσκειν την γυμναστικήν άσκησις εν τω προτύπω γυμνασίω η λυκείω, η εν ελλείψει τοιούτου, εν τίνι άλλω των Αθηνήσι ελληνικών σχολείων και γυμνασίων οριζόμενω δι' υπουργικής διαταγής» (Άρθρα 3-4).

Η πιο ενδιαφέρουσα καινοτομία του νέου Οργανισμού του 1910 (Β.Δ. 10/5/1910) είναι η εισαγωγή της διδασκαλίας των εθνικών χορών, πλάι στις «επιχωρίους και ξένας παιδιάς» (Αντωνίου, 1987-9:τόμ.Β΄, σσ. 233-7). Απουσιάζουν τα μαθήματα της Πειραματικής φυσικής

και των Στρατιωτικών ασκήσεων. Η κολυμβητική διδάσκεται από την αρχή και αυξάνεται ο εβδομαδιαίος χρόνος (Αντωνίου, 1987-9:τόμ.Γ΄, σσ. 252-253).

Α/α	**Μαθήματα**	**Τάξεις**		**Σύνολο**	**%**
		Α	**Β**		
1	Παιδαγωγική γυμναστική	6	6	12	26,6
2	Αγωνιστική	3	3	6	13,3
3	Επιχώριοι και ξέναι παιδιαί και εθνικοί χοροί	2	2	4	8,9
4	Οπλομαχία	2	2	4	8,9
5	Σκοποβολία	2	2	4	8,9
6	Ανατομική του ανθρώπου	3	-	3	6,7
7	Φυσιολογία του ανθρώπου και υγιεινή και μετά το πέρας αυτής περί το τέλος του δευτέρου εξαμήνου τα περί κολυμβήσεως (2 ώρας καθ' εβδομάδα)	-	3(2)	3 (2)	6,7
8	Πρακτική των μαθητών άσκησις	2	3	5	11,1
9	Στοιχειώδης στρατιωτική προάσκησις	2	2	4	8,9
Σύνολο		22	23/22	45 (44)	100

Πίνακας 8. Διδασκόμενα μαθήματα στην Σχολή των Γυμναστών, 1910
Πηγή: Β. Διάταγμα 10 Μαΐου 1910 – Αντωνίου Δ., (1987-9), τόμ. Γ΄, σ. 220.

Η διεύθυνση και το προσωπικό της σχολής απαρτίζονταν από: έναν διευθυντή, τρεις γυμναστές, έναν διδάσκαλο της Οπλομαχητικής, έναν επιστάτη και έναν υπηρέτη. «Οι τρεις γυμνασταί αναλαμβάνουσιν άνευ επιμισθίου την διδασκαλίαν της γυμναστικής …ανατίθεται δε εις τον καθηγητήν της Γυμνασιακής Παιδαγωγικής εν τω Πανεπιστημίω η τον Διευθυντήν του εν Αθήναις Διαδασκαλείου η διδασκαλία της Ιστορίας και Διδακτικής της γυμναστικής, εις τον εν τω Διδασκαλείω Αθηνών διδάσκαλον της Ωδικής η διδασκαλία διαφόρων ασμάτων και εις τον καθηγητήν της Ανατομικής η Φυσιολογίας η εις ιατρόν έχοντα και πτυχίον γυμναστού η διδασκαλία των αναγκαίων εις την γυμναστικήν γνώσεων της Ανατομικής, της Φυσιολογίας και της Υγιεινής» (Αντωνίου, 1987-9:τόμ.Β΄, σ.207).

Όποιος μαθητής συμπλήρωνε 20 απουσίες σ' ένα μάθημα ή 60 σ' όλα τα μαθήματα (25 και 80 αντίστοιχα με το Β.Δ. της 10/5//1910) αποκλείονταν από τις εξετάσεις και έπρεπε να επαναλάβει τη τάξη (Άρθρο 14). Οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις γίνονταν εντός του πρώτου δεκαπενθημέρου του μηνός Ιουνίου. Οι προαγωγικές εξετάσεις για την πρώτη τάξη γίνονταν στα διδασκόμενα μαθήματα, ενώ οι απολυτήριες σ' όλα τα διδασκόμενα μαθήματα της Σχολής και μάλιστα μετά το πέρας αυτής της δοκιμασίας οι εξεταζόμενοι δίδασκαν σε ομάδα μαθητών ζητήματα της γυμναστικής οριζόμενα από την επιτροπή.

Η σχολή Γυμναστών, με διευθυντή τον Σ. Πέππα, λειτούργησε κανονικά ως το 1916-1917 και αποφοίτησαν 209 γυμναστές, ανάμεσα σ' αυτούς ήταν και ο Ε. Παυλίνης, (Καρανταΐδου, 2000).

Το 1918 η Σχολή μετασχηματίστηκε σε Διδασκαλείο Γυμναστικής.

- Διδασκαλείον της Γυμναστικής (1918-1932) -

Η σχολή αυτή «έχουσα μόνον τμήμα αρρένων γυμναστών, ορίζουσα φοίτησιν μόνον διετή, ήτοι ανεπαρκή και δι' αυτήν την σωματικήν των εις αυτήν φοιτώντων εξάσκησιν, περιλαμβάνουσα επίσης περιορισμένον κύκλον μαθημάτων, πρακτικών και θεωρητικών και διαθέτουσα ανεπαρκές και γλισχρότατα μισθοδοτούμενον διδακτικόν προσωπικόν». Δεν μπορούσε λοιπόν να παράσχει την επιθυμητή θεωρητική και πρακτική εξάσκηση και η ατελής αυτή μόρφωση του διδακτικού προσωπικού υπήρξε η αιτία της μέχρι τότε μικρής διαδόσεως της γυμναστικής (Αντωνίου, 1987-9:τομ. Γ , σ. 41).

Γι' αυτό υπήρξε και η ανάγκη η Σχολή Γυμναστών να αναδιοργανωθεί σε άρτιο και σύμφωνο με τις τότε ανάγκες Διδασκαλείο της Γυμναστικής, και κατά το πρότυπο του

μοναδικού σ' όλο τον κόσμο Κεντρικού Γυμναστικού Ινστιτούτου της Στοκχόλμης, «ώστε οι εν αυτώ μορφούμενοι, από απόψεως μεν επιστημονικής να αποβώσι σχεδόν ισάξιοι προς τους διδάκτορας του Πανεπιστημίου, από απόψεως δε σωματικής τελειοποιήσεως, τέλεια πρότυπα προς μίμησιν της νεολαίας, ης την σωματικήν αγωγήν θα εμπιστευθή εις αυτούς η Πολιτεία».

Η θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση των καθηγητών και διδασκάλων της γυμναστικής καθώς και των διδασκαλισσών του μαθήματος αυτού για όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της ανωτέρας και της μέσης εκπαίδευσης αμφοτέρων των φύλων γίνονταν στο διδασκαλείο της γυμναστικής, υπαγόμενο στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης, το οποίο περιελάμβανε δύο τμήματα: ένα τμήμα αρρένων από 3 ενιαυσίες τάξεις και ένα θηλέων από 2 ενιαυσίες τάξεις. (Ν. 1406/1918, Άρθρα 1 και 2).

Το σχολικό έτος άρχιζε την 1 Σεπτεμβρίου και έληγε στις 30 Ιουνίου, διαιρούμενο σε δύο εξάμηνα, εκ των οποίων το μεν πρώτο έληγε στις 31 Ιανουαρίου, το δε δεύτερον στις 30 Ιουνίου.

Οι εγγραφές στο διδασκαλείο γίνονταν εντός του πρώτου δεκαπενθημέρου του Σεπτεμβρίου, τα δε μαθήματα άρχιζαν την 16 Σεπτεμβρίου και έληγαν στις 31 Μαΐου. Οι εξετάσεις γίνονταν εντός του β΄ δεκαπενθημέρου του Ιουνίου, μεσολαβούσης και διακοπής δύο εβδομάδων για προετοιμασία των μαθητών, κατά την οποία διακόπτονταν μόνο τα θεωρητικά μαθήματα.

Τέλη εγγραφής ορίζονταν δραχμές πενήντα ετησίως, καταβαλλόμενες στα γυμνάσια του Κράτους, τα δε ενδεικτικά, απολυτήρια και πτυχία του διδασκαλείου της γυμναστικής υπάγονταν στα ίδια τέλη σημάνσεως όπως και των διδασκαλείων της δημοτικής εκπαίδευσης (ό.π. Άρθρο 4).

Στις εξετάσεις παρίστατο και εφορευτική επιτροπή αποτελούμενη εξ' ενός εκπαιδευτικού συμβούλου, ως προέδρου, του γενικού επιθεωρητού της γυμναστικής και του υγειονομικού επιθεωρητού Αθηνών, εποπτεύουσα την διεξαγωγή αυτών, μονογραφούσα τα γραπτά και συνυπογράφουσα τα αποτελέσματα. (Λέφας, 1924:σ.148).

Οι έχοντες πτυχίο του διδασκαλείου της γυμναστικής διορίζονταν διδάσκαλοι της γυμναστικής στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης των αρρένων, εν ελλείψει δε ειδικών διδασκαλισσών και στα σχολεία των θηλέων, με βαθμό και μισθό πρωτοβάθμιου διδασκάλου, λαμβάνοντες και τις προσαυξήσεις του μισθού αυτού (Λέφας, 1924:σ.148).

Πίνακας 9. Διδασκόμενα μαθήματα στο τριτάξιο Διδασκαλείο της Γυμναστικής, 1918

α/α	Μαθήματα	Τάξεις Α	Β	Γ
	Α) Θεωρητικά			
1	Ανατομική	+	+	+
2	Φυσιολογία	-	+	+
3	Μηχανική των ασκήσεων	+	-	-
4	Μηχανική και φυσιολογία των ασκήσεων	-	+	+
5	Ιστορία της Γυμναστικής	+	+	+
6	Ορθοπεδική και θεραπευτική γυμναστική, τρίψις και κινησιοθεραπεία	+	+	+
α/α	Β) Πρακτικά	Α΄	Β΄	Γ΄
1	Παιδαγωγική γυμναστική	+	+	+
2	Αγωνιστική και παιδιαί	+	+	+
3	Στρατιωτική προπαίδευσις και σκοποβολία	+	} +	+
4	Οπλομαχητική	+	} +	
5	Προσκοπισμός	-	+	+
6	Ωδική και χορός	+	+	+

Πηγή: Ν.1406 9/5/1918 – Αντωνίου Δ., (1987-9), τόμ. Β, σ. 221.

Κατά την τριετία και κατόπιν διαγωνισμού αποστέλλονταν για τελειοποίηση στην Σουηδία, στο Κεντρικό Γυμναστικό Ινστιτούτο της Στοκχόλμης, τρεις των εχόντων διετή ευδόκιμο υπηρεσία πτυχιούχων του διδασκαλείου της γυμναστικής, αμφοτέρων των

τμημάτων, για δε την πρώτη τριετία και της σχολής των γυμναστών, καθώς και γυμνάστριες έχουσες και πτυχίο διδασκαλείου θηλέων ή ομοταγούς αυτού του εκπαιδευτηρίου. Εις τους αυτό αποστελλόμενους καταβάλλονταν από το Υπουργείο των Εκκλησιαστικών ο μισθός αυτών και επίδομα 100 δραχμών κατά μήνα καθώς και οι δαπάνες της μεταβάσεως και επιστροφής. Τα του διαγωνισμού, της αποστολής και του τρόπου των σπουδών κανονίζονταν δια Β. Διατάγματος (Ν. 1406/1918, Άρθρο 14.1).

Οι σ' αυτό συμπληρώσαντες την ειδική αυτών μόρφωση διδάσκαλοι της γυμναστικής διορίζονταν απ' ευθείας ως δευτεροβάθμιοι καθηγητές στο Διδασκαλείο της γυμναστικής, το Ακαδημαϊκό γυμναστήριο, στα διδασκαλεία και τα γυμνάσια του Κράτους, λαμβάνοντες τις προσαυξήσεις του μισθού όπως και οι λοιποί ομοιόβαθμοι αυτών λειτουργοί της μέσης Εκπαίδευσης και δυνάμενοι μετά πενταετή υπηρεσία να προαχθούν σε πρωτοβάθμιους, οι δε διδασκάλισσες διορίζονται στα διδασκαλεία της γυμναστικής και τα σχολεία της μέσης Εκπαίδευσης των θηλέων επί αρχικό βαθμό και μισθό πρωτοβάθμιου διδασκάλου, δυνάμενες μετά πενταετή ευδόκιμο υπηρεσία να προαχθούν και εις τον βαθμό του δευτεροβάθμιου καθηγητού (Ν. 1406/1918, Άρθρο 14.2).

Το τριτάξιο Διδασκαλείο τής Γυμναστικής λειτούργησε ως το 1920, οπότε με το Ν. 2477 της 5-6-1920 ιδρύεται μονοτάξιο διδασκαλείον Γυμναστικής. «Παρά των εν Αθήναις διδασκαλείω της γυμναστικής, είτε και εν άλλη πόλει του κράτους, δύναται να ιδρυθή και μονοτάξιον τοιούτον προς τον σκοπόν της τελειοτέρας μορφώσεως των δημοδιδασκάλων ει την γυμναστικήν» (Ν. 2477/1920, Άρθρο 1).

«Παρά τω μονοτάξιω διδασκαλίω αποσπώνται τη αιτήσει των ετησίως μέχρι πεντήκοντα κατ' ανώτατον όριον δημοδιδάσκαλοι προς γυμναστικήν τελειοποίησιν. Εις τους ούτω αποσπώμενους χορηγήται, πλην της κανονικής αυτών μισθοδοσίας και των οδοιπορικών, και μηνιαία αποζημίωσις δραχμών 100 δια προμήθειαν ειδικών γυμναστικών ενδυμάτων και υποδημάτων δια τας διαφόρους σωματικάς ασκήσεις, τας πορείας και εκδρομάς και τας αθλητικάς παιδιάς.

Οι παρά τω διδασκαλείω τούτω αποσπώμενοι δημοδιδάσκαλοι δέον να είναι ηλικίας ουχί ανωτέρας των 32 ετών, να έχωσιν υγείαν και σωματικήν διάπλασιν αρτίαν, ανάστημα ουχί κατώτερον του 1μ. 65 και να έχωσιν εκπληρώσει την στρατιωτικήν αυτών υποχρέωσιν» (Ν. 2477/1920, Άρθρο 1).

Πίνακας 10. Διδασκόμενα μαθήματα στο μονοτάξιο Διδασκαλείο της Γυμναστικής 1920

Στοιχεία ανατομικής και δυναμικής του ανθρωπίνου σώματος,
Στοιχεία φυσιολογίας του ανθρώπου και υγιεινής,
Θεωρία της παιδαγωγικής γυμναστικής,
Ιστορία της γυμναστικής,
Παιδαγωγική γυμναστική,
Αγωνιστική και παιδιαί,
Στρατιωτική προπαίδευση, σκοποβολή και κολύμβηση,
Πρακτική επί του διδάσκειν άσκησης, οργάνωσης και εκτέλεσης σχολικών εκδρομών, γυμναστικών και αγωνιστικών επιδείξεων
Προσκοπισμός

Πηγή: Ν. 2477 της 5-6-1920, Άρθρο 2.

Οι κάτοχοι του πτυχίου τούτου δύνανται, ελλειπόντων ειδικών διδασκάλων της γυμναστικής ή καθηγητών πρωτοβάθμιων ή δευτεροβάθμιων κατόχων του γυμναστικού πτυχίου να διορίζονται προσωρινώς τακτικοί διδάσκαλοι της γυμναστικής εις τα σχολεία της μέσης εκπαιδεύσεως επί βαθμό και μισθό πρωτοβάθμιου διδασκάλου (ό.π. Άρθρο 3).

Πειθαρχική εξουσία στους μαθητές του μονοτάξιου διδασκαλείου ασκεί ο διευθύνων το διδασκαλείο, έχοντας την δυνατότητα να επιβάλει σ' αυτούς επίπληξη και πρόστιμο μέχρι 25 δραχμές και αναφέροντάς το στο υπουργείο (Λέφας, 1924:σ.142).

«Οι συστηματικώς απουσιάζοντες, οι επιδεικνύοντες ασύγγνωστον αμέλειαν η διαγωγήν ανάρμοστον, αποβάλλονται του διδασκαλείου δια πρακτικού του συλλόγου των καθηγητών και διδασκάλων, υποκειμένου εις την έγκρισιν του Υπουργού.

Με το Ν.Δ. της 6 Οκτωβρίου 1922 το μονοτάξιο διδασκαλείο μετασχηματίστηκε σε διτάξιο, παραμένοντας έτσι ως το 1929 για να γίνει και πάλι τρία χρόνια.

Πίνακας 11. Διδασκόμενα μαθήματα στο διτάξιο Διδασκαλείο της Γυμναστικής, 1923

α/α	Μαθήματα	Τάξεις Α	Β
	Α) Θεωρητικά		
1	Ανατομική του ανθρώπου και ιστολογία	+	+
2	Μηχανική των ασκήσεων	+	+
3	Ιστορία της Γυμναστικής	+	+
4	Παιδαγωγικά	+	+
5	Φυσιολογία	-	+
6	Υγιεινή	-	+
7	Ορθοπεδική και θεραπευτική γυμναστική, τρίψις και κινησιοθεραπεία	-	+
8	Νοσηλευτική και Παιδοκομία (για τις μαθήτριες)	-	+
	Β) Πρακτικά		
	α) Για μαθητές		
1	Παιδαγωγική γυμναστική	+	+
2	Αγωνιστική και παιδιαί και χορός	+	+
3	Στρατιωτική προπαίδευσις και σκοποβολία	+	+
4	Κολυμβητική και κωπηλασία	+	+
5	Οπλομαχητική	+	+
6	Προσκοπισμός	+	+
7	Ωδική	-	+
	β) Για μαθήτριες		
1	Παιδαγωγική γυμναστική	+	+
2	Παιδιαί και χορός	+	+
3	Κολυμβητική	-	+
4	Ωδική	-	+

Πηγή: Β. Διάταγμα 4 Ιουνίου 1923 – Αντωνίου Δ., (1987-9), τόμ. Β, σ. 222.

Το 1929 με το Ν. 4371, ο οποίος προωθήθηκε από τον Ι. Χρυσάφη επί υπουργίας Κ. Γόντικα, το Διδασκαλείο της Γυμναστικής γίνεται ανώτερο ίδρυμα και η φοίτηση τριετής. Το ίδρυμα τελούσε υπό την εποπτεία του υπουργείου παιδείας, την οποία ασκούσε το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Καρανταΐδου, 2000: σ. 132).

Πίνακας 12. Διδασκόμενα μαθήματα στο τριτάξιο Διδασκαλείο της Γυμναστικής, 1929

Α/Α	**ΜΑΘΗΜΑΤΑ**
	Α) Θεωρητικά *
1	Ανατομική του ανθρώπου και ιστολογία
2	Γενική και ανθρώπινη βιολογία
3	Φυσιολογία του ανθρώπου
4	Παιδολογία
5	Ανθρωπομετρία
6	Κινησιολογία
7	Υγιεινή και πρώτες βοήθειες
8	Ορθοπεδική και κινησιοθεραπεία
9	Ιστορία της Γυμναστικής
10	Γενική Παιδαγωγική
	Β) Πρακτικά
	Για Άρρενες

1	Παιδαγωγική Γυμναστική
2	Επιχώρια και διεθνής αγωνιστική και παιδιαί
3	Οπλομαχία και μαχητικά αγωνίσματα
4	Σκοποβολή και στρατιωτική προπαίδευση
5	Εθνικοί χοροί και άσματα
6	Ωδική
7	Προσκοπικά έργα
8	Κολύμβηση και θαλάσσια αγωνιστική
9	Τρίψις και θεραπευτική γυμναστική
	Για Θήλεα
1	Παιδαγωγική Γυμναστική
2	Γυναικεία αγωνιστική και παιδιαί
3	Εθνικοί χοροί και άσματα
4	Αρχαία και νεωτέρα πλαστική ορχηστική και ρυθμική γυμναστική
5	Κολύμβηση
6	Τρίψις και θεραπευτική γυμναστική
7	Ωδική

* Στα θεωρητικά μαθήματα δεν γίνονταν συνδιδασκαλία αρρένων και θηλέων
Πηγή: Ν.4371, 13 Αυγούστου 1929, Κεφ. Ε΄, Άρθρο 10.

Οι όντας υπηρετούντες πτυχιούχοι του διτάξιου Διδασκαλείου ή της Σχολής των γυμναστών, αν η υπηρεσία τους είναι ευδόκιμος και η σωματική τους κατάσταση ικανή να υποστούν εκ νέου εκγύμναση, δύνανται να ζητήσουν και να λάβουν εκπαιδευτική άδεια ενός έτους μετά πλήρων αποδοχών για να μετεκπαιδευτούν για ένα χρόνο στο Διδασκαλείο της Γυμναστικής. Αυτές οι εκπαιδευτικές άδειες δεν μπορούν να ξεπερνούν τις 10 ετησίως και χορηγούνται από το Υπουργείο Παιδείας κατόπιν γνωμοδοτήσεως του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου. Οι μετεκπαιδευόμενοι αυτοί εξισώνονται κατά την αποφοίτησή τους με τους απόφοιτους του τριτάξιου Διδασκαλείου της Γυμναστικής (ό.π. εδ.2).

Το πρόγραμμα διδασκαλίας αντανακλά ακριβώς τις εξελίξεις ως προς το περιεχόμενο της γυμναστικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνοντας -πέρα από γνώσεις που περιέχονταν ήδη στα προγράμματα της Σχολής Γυμναστών- «μηχανική και φυσιολογία των ασκήσεων», «ορθοπεδική και θεραπευτική γυμναστική, τρίψι και κινησιοθεραπεία», «προσκοπισμό». Οι διαφορές μεταξύ των δύο τμημάτων του Διδασκαλείου -αγοριών και κοριτσιών- εντοπίζονται στα αντικείμενα της διδασκαλίας, τα οποία προσαρμόζονται αντίστοιχα στην ανδρική και τη γυναικεία «φύση» και τον κοινωνικό ρόλο κάθε φύλου. Από την εκπαίδευση των γυμναστριών απουσιάζει συνεπώς κάθε γνώση σχετική με τη στρατιωτική προετοιμασία, ενώ προστίθεται η «νοσηλευτική και παιδοκομία». Η γυμναστική παύει να νομιμοποιείται αποκλειστικά μέσω της συμβολής της στη στρατιωτική προετοιμασία αλλά προσκτάται το κύρος της επιστημονικής γνώσης, συνδεόμενη με την παιδαγωγική και την Ιατρική (Κουλούρη, 1997).

Με την ίδρυση του Διδασκαλείου της Γυμναστικής έγινε προσπάθεια να δοθούν όλες οι απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις και οι σωματικές δεξιότητες που απαιτούνται σε ένα ειδικό δάσκαλο της σωματικής αγωγής.

Δημιουργήθηκε επίσης και αντίστοιχο τμήμα θηλέων καταργώντας τις μέχρι τότε Ιδιωτικές γυμναστικές σχολές, στις οποίες οι γυναίκες στερούμενες επαρκή κατάρτιση και με ελλιπή ή και χωρίς φοίτηση, χάρη στις τότε κρατούσες διατάξεις, χρίζονταν διδασκάλισσες της γυμναστικής (Εισηγητική Έκθεση Αθ. Ευταξία, 28 Μαρτίου 1918).

Η αύξηση του προσωπικού μαζί με την αναβάθμιση των αποδοχών τους αλλά συνάμα και με την εκγύμναση πολλών ανθρώπων κάθε ηλικίας στο δημόσιο γυμναστήριο του διδασκαλείου, θα δώσει την ευκαιρία για συστηματική και επιστημονική μελέτη των αποτελεσμάτων της σωματικής άσκησης, μετά των σχετικών σωματομετρικών και βιολογικών παρατηρήσεων του ανθρώπινου οργανισμού, κάτω από την επίβλεψη δύο ειδικών ιατρών καθηγητών του διδασκαλείου, αναδείχνοντάς το σε ένα σπουδαίο επιστημονικό εργαστήριο.

Έτσι, «εν τω ανωτέρω τούτω ιδρύματι θα λάβη όντως η γυμναστική την προσήκουσαν σπουδαιότητα, προαγομένη αναλόγως των επιστημονικών ενδείξεων και των εθνικών παραδόσεων και καθισταμένη εν των κυρίων μέσων σωματικής και ψυχικής τελειοποιήσεως του Έθνους, ενώ συγχρόνως θα εξυπηρετήση τελεσφορώτερον τα εθνικά ιδανικά...» (Αιτιολογική Έκθεση» της 28 Μαρτίου 1918, του νόμου 1406 της 9-5-1918 «Περί διδασκαλείου της γυμναστικής», Αντωνίου, 1987-9:τόμ. Γ΄, σ. 42).

Πίνακας 16. Συγκεντρωτικός πίνακας με το έτος ίδρυσης και την διάρκεια σπουδών κάθε σχολής

ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΗΣ	ΕΤΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Προσωρινή Σχολή Γυμναστών	1882, 1884	40 ημέρες
Σχολή Γυμναστριών (Ζάππειο)	1891, 1893	1 εξάμηνο
Ειδική Γυμναστική Σχολή	1897	2 έτη
Ειδική Γυμναστική Σχολή	1898	1 έτος
Τάξη των Γυμναστριών της Ενώσεως Ελληνίδων	1898,1908	- / 2 έτη
Σχολή Γυμναστών	1899	2 έτη
Διδασκαλείο Γυμναστικής	1918	3 έτη
Διδασκαλείο Γυμναστικής	1920	2 έτη
Διδασκαλείο Γυμναστικής	1929	3 έτη

Συμπεράσματα

Το 1880 γίνεται η πρώτη αξιόλογη προσπάθεια, από την απελευθέρωση του έθνους, για την εισαγωγή της γυμναστικής στα σχολεία και μάλιστα ως υποχρεωτικό μάθημα, έστω και με ξεχωριστά αναγραφόμενο βαθμό. Οι απόψεις παιδαγωγών και γυμναστών, που υποστήριζαν ότι με την εκπαίδευση πρέπει να επιδιώκεται η αρμονική ανάπτυξη σώματος και πνεύματος κατά το αρχαίο πρότυπο αλλά και τις νεότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις, ήταν συχνά ανταγωνιστικές προς εκείνες που συνέδεαν τη γυμναστική με τη στρατιωτική προετοιμασία. Είναι η περίοδος που η γυμναστική αντιμετωπίσθηκε τις περισσότερες φορές – αν όχι πάντα – ως στρατιωτική προετοιμασία και καθώς η διδασκαλία της ανατέθηκε σε στρατιωτικούς, δεν παρατηρήθηκε καμιά αξιόλογη προσπάθεια για επαρκή μόρφωση ειδικά καταρτισμένου προσωπικού.

Μετά την αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων το 1896, που έγιναν αντικείμενο πολιτικής εκμετάλλευσης, τόσο από το Παλάτι όσο και από τα πολιτικά κόμματα (κυρίως από το Δεληγιάννη) έχουμε τις πρώτες προσπάθειες να οργανωθεί η Φυσική Αγωγή και ο Αθλητισμός στην εκπαίδευση. Παρά την προσπάθεια του Παλατιού και του Δεληγιάννη για μόνιμη τέλεση των Ολυμπιακών Αγώνων στην Ελλάδα και την σύγκρουσή τους με τον Κουμπερτέν και την Δ.Ο.Ε. ψηφίσθηκε ο σημαντικός για την γυμναστική νόμος ΒΧΚΑ΄, που προέβλεπε: α) τη Γυμναστική ως υποχρεωτικό μάθημα σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, β) την ίδρυση σε κάθε σχολείο γυμναστηρίου, γ) την ίδρυση γυμναστηρίου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, δ) την ίδρυση σχολής Γυμναστικής, ε) την καθιέρωση της εξέτασης στο μάθημα της Γυμναστικής, και στ) την αποστολή κάθε χρόνο δύο γυμναστών στο εξωτερικό για σπουδές.

Η στρατικοποίηση της γυμναστικής ενισχυόταν τόσο από τα ανάκτορα, όσο και από τους περισσότερους πολιτικούς. Κυριαρχούσε η πεποίθηση ότι η πραγμάτωση των εθνικών ιδεών «αλυτρωτισμός» περνούσε μέσα από το «ετοιμοπόλεμον» του ελληνικού λαού, πεποίθηση που ίσως νομιμοποιούνταν από τον παραδοσιακό προσανατολισμό της νεοελληνικής κοινωνίας στην αρχαιότητα και στο παρελθόν γενικότερα (το ιδεώδες της αγωγής στην αρχαία Σπάρτη και Αθήνα). Ο Φωκιανός πάσχιζε να κάνει κατανοητό ότι η μη στρατιωτική γυμναστική είναι αυτή που προετοιμάζει ελεύθερους πολίτες, ενώ η πρώιμη στρατιωτική γυμναστική κουράζει και ταλαιπωρεί τα παιδιά (Γιάτσης και Καρανταΐδου, 1995: σ.24).

Η κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου (1929-1933) και ο ίδιος προσωπικά, έδειξαν σημαντικό ενδιαφέρον τόσο για τη σωματική αγωγή, όσο και για τον αθλητισμό. Τη περίοδο αυτή καταγράφονται αξιόλογες προσπάθειες με σημαντικά νομοθετήματα για τη γυμναστική (Ν.4371/29 και Ν.5620/32) με βασικό εμπνευστή και καθοδηγητή τον Ι. Χρυσάφη.

Η Σωματική Αγωγή θα είναι πλέον ρητώς υποχρεωτική κατά το νόμο για όλα τα ιδιωτικά και τα δημόσια σχολεία και για τις βαθμίδες εκπαίδευσης τόσο της στοιχειώδους όσο και της μέσης και η νομιμοποίησή της υποστηρίζεται από τον ιατρικό και παιδαγωγικό λόγο. Η εκπαίδευση των νέων δια μέσου της γυμναστικής στα δημόσια σχολεία αποκτά σαφώς δημόσιο χαρακτήρα, ο οποίος διατηρείται μέχρι σήμερα (Παναγιωτόπουλος, 1990: σ. 264).

Σύμφωνα με την «Αιτιολογική Έκθεση» της 28 Μαρτίου 1918, του νόμου 1406 της 9-5-1918 «Περί διδασκαλείου της γυμναστικής» «η εθνική σωματική αγωγή τελείως συγκεκροτημένη και επιστημονική δεν είναι δυνατόν να νοηθή άνευ πλήρους και τελείας μορφώσεως των ειδικών διδασκάλων εις ους αύτη ανατίθεται. Εις των διδασκάλων τούτων την μόρφωσιν απέβλεψαν πρωτίστως μέχρι τούδε πάντα τα γυμναστικώς προηγμένα Έθνη» και αυτήν την επιδίωξη δικαίως και ορθώς επεδίωξαν οι μέχρι τότε Σχολές Γυμναστών.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ, ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ, ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ, ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

- **Β.Δ. 9 Ιουνίου 1884,** *«Περί προσωρινής Σχολής Γυμναστών»,* Αριθ. ΦΕΚ 241.
- **Β.Δ. 29 Σεπτεμβρίου 1893,** *«Περί κανονισμού του κεντρικού Γυμναστηρίου και περί της Ειδικής Γυμναστικής Σχολής»,* Αριθ. ΦΕΚ 198.
- **Β.Δ. 14 Δεκεμβρίου 1897,** *«Κανονισμός της εν Αθήναις ιδρυμένης ειδικής γυμναστικής σχολής»* Αριθ. ΦΕΚ 189.
- **Β.Δ. 30 Μαΐου 1898,** *«Περί εξετάσεως υποψηφίων γυμναστριών»,* Αριθ. ΦΕΚ 95.
- **Β.Δ. 11 Δεκεμβρίου 1898,** *«Κανονισμός της εν Αθήναις ειδικής γυμναστικής σχολής»* Αριθ. ΦΕΚ 216.
- **Ν. ΒΧΚΑ΄ 12/7/1899,** *«Περί γυμναστικής και γυμναστικών και αθλητικών αγώνων»,* Αριθ. ΦΕΚ 141.
- **Β.Δ. 14 Αυγούστου 1899,** «*Περί οργανισμού της Σχολής των Γυμναστών*», Αριθ. ΦΕΚ 179.
- **Β.Δ. 22 Οκτωβρίου 1901,** *«Περί τροποποιήσεως κλπ. Άρθρων του Β.Δ. της 20 Νοεμβρίου περί διδασκαλίας της γυμναστικής,* Αριθ. ΦΕΚ 229.
- **Ν. ΓΥΛΗ΄ 27 Νοεμβρίου 1909**, «*Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του ΒΧΚΑ΄ νόμου περί γυμναστικής κλπ*», Αριθ. ΦΕΚ 284.
- **Β.Δ. 10 Μαΐου 1910,** *«Περί οργανισμού της Σχολής των Γυμναστών»,* Αριθ. ΦΕΚ 193.
- **Εγκ. 12626/9890 27 Ιουνίου 1912,** *«Περί εξομοιώσεως των γυμναστών προς τους λοιπούς λειτουργούς της μέσης εκπαιδεύσεως».*
- **Ν. 1406 9 Μαΐου 1918,** *«Περί διδασκαλείου της γυμναστικής»,* Αριθ. ΦΕΚ 101.
- **Ν. 2476 24 Ιουνίου 1920,** *«Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως των νόμων ΒΧΚΑ΄, ΓΥΛΗ΄ περί γυμναστικής»,* Αριθ. ΦΕΚ 199.
- **Ν. 2477 5 Ιουνίου 1920,** *«Περί μονοτάξιου διδασκαλείου της γυμναστικής»,* Αριθ. ΦΕΚ 200.
- **Ν. 2478 5 Σεπτεμβρίου 1920,** *«Περί ειδικής γυμναστικής προπαιδεύσεως των μελλόντων λειτουργών της μέσης εκπαιδεύσεως»,* Αριθ. ΦΕΚ 200.
- **Β.Δ. 4 Ιουνίου 1923** *«Περί εξετάσεων μαθητών και μαθητριών του Διδασκαλείου της Γυμναστικής»,* Αριθ. ΦΕΚ 151.
- **Δ. 9 Δεκεμβρίου 1925,** *«Περί ενιαίας οργανώσεως της Σωματικής Αγωγής και της Στρατιωτικής προπαιδεύσεως καθ' άπαν το Κράτος»,* Αριθ. ΦΕΚ 400.
- **Ν. 4371 13 Αυγούστου 1929,** *«Περί τροποποιήσεως, συμπληρώσεως και κυρώσεως των Ν.Δ. της 9 Δεκεμβρίου 1925 περί ενιαίας οργανώσεως και διοικήσεως της σωματικής αγωγής και της 20 Σεπτεμβρίου 1926 «περί οργανώσεως της σωματικής αγωγής και της στρατιωτικής προπαιδεύσεως καθώς και της λοιπής ισχυούσης γυμναστικής νομοθεσίας ως ετροπολογήθη»,* Αριθ. ΦΕΚ 298.
- **Δ. 18 Νοεμβρίου 1931** *«Ωρολόγιον πρόγραμμα μαθημάτων Γυμνασίου»,* Αριθ. ΦΕΚ

12.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- **Αντωνίου Δ.,** (1987-9), *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929),* τόμ. 1, 2, 3ος, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.
- **Γιαννάκη, Θ.** (1981) *Η φυσική αγωγή από το 394 μ.Χ.* Αθήνα
- **Δημαράς, Α**. (1973), *Η Μεταρρύθμιση που δεν Έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας*, Τόμοι Α΄ και Β΄, Αθήνα, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- **Καζαμίας, Α**., (2002 – 03), «Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικό – συγκριτικής μεθόδου: Προβληματισμοί και Σχεδίασμα», *στο περιοδικό Θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης*, τευχ. 1, εκδ. Ατραπός, χειμ. 2002-2003.
- **Καλογιαννάκη, Π**. (1993) «Συγκριτική Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά φαινόμενα: μια θεωρητική κριτική προσέγγιση», *στο Μπουζάκης (επιμ.), Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση,* σσ. 33-47, Σειρά: Συγκριτική Παιδαγωγική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, β΄ έκδοση 2001.
- **Καρανταΐδου, Μ**. (2000) *Η φυσική αγωγή στην ελληνική μέση εκπαίδευση (1862-1990) και ιδρύματα εκπαίδευσης γυμναστών (1882-1982),* εκδ. Αδελφών Κυριακίδη, Θεσ/νίκη.
- **Κουλούρη, Χ**. (1997) *Αθλητισμός και όψεις της αστικής κοινωνικότητας. Γυμναστικά και Αθλητικά σωματεία 1870-1922*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε., Αθήνα.
- **Λέφας, Χ**. (1924) *Εκπαιδευτικός κώδιξ*, τομ. Β΄, εκδ. Κολλάρος, Αθήναι.
- **Μουζέλης, Ν.** (2003) «Γιατί αποτυγχάνουν οι μεταρρυθμίσεις» *εφημ. ΄΄Το Βήμα΄΄ 29/6/03*
- **Μπουζάκης Σ**., (2002), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τομ. Α΄ και Β΄, έκδ. Γ΄, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- **Μπουζάκης, Σ., Κουστουράκης, Γ., Μπερδούση, Ε.** (2001) *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της Γενικής και Τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την διάρκεια του 20ου αιώνα,* Συγκριτική Παιδαγωγική – 6, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- **Χρυσάφης, Ι. Ε.** (1925) *«Η σωματική αγωγή»,* Δελτίον Υπουρ. Εκκλ. Και Δημόσιας Εκπαιδεύσεως, Παράρτημα 5ον, Αθήνα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- **Borg, W.R.** (1963) *Educational Research: An Introduction,* Longman, London.
- **Cohen, L. - Manion, L. ,** (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μετάφραση: Χ. Μητσοπούλου, - Μ. Φιλοπούλου, 4η έκδοση, Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.

Sadler, M. (1900) *How far can we Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?, to J., H., Hogginson, Selections from Michael Sadler,*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Προλογος 2
1.Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Στη Νεοελληνική Γλώσσα Μετα Τη Μεταρρύθμιση Του 1976 4
2.Ο Σχεδιασμος Των Νεων Προγραμματων Σπουδων Στην Ελληνικη Υποχρεωτικη Εκπαιδευση 12
3.Ο Σύγχρονος Αποικισμός Της Γνώσης & Η Εκπαίδευση Της Επισφάλειας & Της Αβεβαιότητας 21
4.Το Ελληνικο Νηπιαγωγειο Στις Αρχες Του 20ου αι.:Σχολειο Εκμαθησης Της Ελληνικης Γλωσσας Ή Χωρος Πολυπλευρης Αναπτυξης Των Νηπιων; 34
5.Λογοτεχνία & Ιστορία : Οι Δύο Πτυχές Του Πολιτισμού Μας. Μια Πρόταση Διδασκαλίας Στο Λύκειο 42
6.Βιβλία & Προγράμματα Για Τα Ελληνικά Νηπιαγωγεία (1840-1910) 52
7.«Από Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο Του Νόμου 1566/85 Στο Ενιαίο Λύκειο Του Νόμου 2525/97: Βήματα Εμπρός, Βήματα Πίσω» 64
8.Η Αναγνωση Στο «Πρωτο» Αναλυτικο Προγραμμα Του Δημοτικου Σχολειου, Μεσα Απο Τον Αναθεωρημενο Οδηγο Αλληλοδιδακτικης (1842) Του Ιωαννη Κοκκωνη 78
9.Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος Στη Γαλλική & Την Ελληνική Ιστορική Εκπαίδευση: Από Τον Πληθωρισμό Στην Υποβάθμιση 90
10.Γνώσεις & Αξίες Στα Προγράμματα Κοινωνικών Σπουδών Του Ελληνικού Νηπιαγωγείου 106
11.Ζητηματα Ιδεολογιας Των Αναλυτικων Προγραμματων Ιστοριας Της Περιοδου 1975-1996 Για Το Λυκειο 120
12.Κοινωνική Αγωγή & Ανάπτυξη Στο Ελληνικό Δημόσιο Νηπιαγωγείο 133
13.Ανάγκη Αλλαγών Ή Αποδόμηση Της Δημόσιας Εκπ/σης. Ν.2525/97 Για Το Ενιαίο Λύκειο - Ν.4186/2013 Για Την Αναδιάρθρωση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κριτική Θεώρηση Στην Νέα Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση Αναφορικά Με Τη Δόμηση & Μετάδοση Της Γνώσης 143
14.Εκπαιδευτικη Μεταρρυθμιση 1976 : Το Μετρο Της Εννεαετους Υποχρεωτικης Φοιτησης & Η Συμβολη Του Στην Αναδιαμορφωση Του Εκπαιδευτικου & Εξεταστικου Συστηματος Στη Δευτεροβαθμια Εκπαιδευση. 155

15.Το Δημοτικό Σχολείο Αρμένων: Ιστορία, Προγράμματα & Βιβλία 1885-1987 160
16.Αναλυτικο Προγραμμα, Διδακτικα Βιβλια & Βιωματικη Προσεγγιση Της Γνωσης Στο Μαθηματων Θρησκευτικων Του Γυμνασιου 175
17.Στοιχεία Θεατροπαιδαγωγικής Στα Σύγχρονα Ελληνικά ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ Της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης 186
18.«Το Περιεχόμενο Του Αναλυτικού Προγράμματος Δεν Μπορεί Να Είναι Άλλο Παρά Η Ζωή Σε Όλες Τις Εκφάνσεις Της»: Από Τη Μαθησιακή Διαδικασία Στο Γνωστικό Αποτέλεσμα 199
19.Η Επίδραση Της Νέας Αγωγής Στη Ρόζα Ιμβριώτη: Εφαρμογές Στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών (1937-1940) 210
20.Μάθημα Των Θρησκευτικών Στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση & Νέο Πρόγραμμα Σπουδών: Μία Θρησκειοπαιδαγωγική Έρευνα Σε Μία Αντιθρησκευτική Κοινωνία 225
21.Σχολική & Εμπειρική Γνώση: Αντιφατικές Ή Αλληλοσυμπληρούμενες Έννοιες; Το Παράδειγμα Μιας Εθιμικής Διαδικασίας 240
22.Η Φυσικη Αγωγη Στο Ελληνικο Δημοτικο Σχολειο: Η Μεταβαση Απο Τον 20ο Στον 21ο Αιωνα 251
23.Η Γνώση Ως Αυταξία, Ή Ως Εργαλείο; Θεσμικός Λόγος & Πολιτική Για Τη Γνώση Στην Τεχνική Εκπαίδευση Κατά Την Πρώτη Μεταπολεμική Δεκαετία (1950-1960) Στην Ελλάδα. 265
24.Η Διδασκαλια Των Μορφολογικων Διαδικασιων Της Παραγωγης & Της Συνθεσης Υπο Το Πρισμα Των ΑΠΣ: Μια Κριτικη Θεωρηση 281
25.Διαπολιτισμικές Δεξιότητες: Είναι Άραγε Η Γνώση Με Τη Μεγαλύτερη Αξία Σε Ένα Πολυπολιτισμικό Σχολικό & Διεθνές Περιβάλλον; 293
26.Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Διδακτικές Προτάσεις Της Νεοελληνικής Γλώσσας Στα Σχολεία Του Βένετο Της Ιταλίας 304
27.«Η Συνεισφορα Της Παγκοσμιοποιησης Στην Μεταβαση Απο Τις Μακροθεωριες Της Διοικητικης Επιστημης Στο

Διοικητισμο (Managerialism). Ποια Γνώση Έχει Τη Μεγαλύτερη Αξία, Αυτή Της Παγκόσμιας Αγοράς Ή Της Παγκοσμιοτικής Ευσυνειδησίας;» 326
28.Καλυμνιοι Ζωγραφοι Της Σχολης Του Μοναχου: Ενας Δυναμικος Διαλογος Ακαδημαϊσμου & Λαϊκης Παραδοσης 334
29.Ομογενεια & Εκπαιδευση. Η Μετεωρη Μεταρρυθμιση 344
30.Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση Των Φοιτητών Προσχολικής Εκπαίδευσης: Μια Συγκριτική Διερεύνηση 352
31.Το Ζήτημα Των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Στα Ελληνόγλωσσα Σχολεία Της Σοβιετικής Ένωσης : Ο Πόλεμος Της Γλώσσας & Των Εγχειριδίων (1917-1937) 368
32.Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Των Μεταναστών Στην Ελληνική Γλώσσα, Την Ελληνική Ιστορία & Τον Ελληνικό Πολιτισμό – Οδυσσέας» Ως Απάντηση Στις Διαπολιτισμικές Προ(σ)κλήσεις 386
33.Η Σχολική Γνώση Την Εποχή Της Παγκοσμιοποίησης & Ο Ιδεολογικός Διαχωρισμός Των Επιστημών Σε Θετικές & Ανθρωπιστικές. 394
34.Η Μεταβαση Της Διδακτικης Απο Την Παραδοσιακη Πλαισιωση Στη Μετανεωτερικη Προοπτικη: Τασεις & Δυνατοτητες 404
35.Η Ανάγκη Ύπαρξης & Η Σημασία Της Διδασκαλίας Της Ανθρωπογεωγραφίας Στη Σχολική & Ακαδημαική Γνώση: Διαστάσεις, Όψεις & Αιτίες Της Υποβάθμισης 416
36.Η Διδακτική Αξιοποίηση Της Μουσικής Στο Πλαίσιο Της Εναλλακτικής Διδασκαλίας 432
37.Στρατηγικες Αποτελεσματικης Διδασκαλιας Της Νεοελληνικης Γλωσσας Στη Δευτεροβαθμια Εκπαιδευση. Αναλυτικα Προγραμματα, Προβληματισμοι & Προτασεις. 449
38.Οι «Στοιχειώδεις Πρακτικές Οδηγίες» Του Δ. Γ. Πετρίδη & Η Διδασκαλία Του Γλωσσικού Μαθήματος 459
39.Διδασκαλια Του Μαθηματος Της Ιστοριας Με Εστιαση Στις Δομικες Ιστορικες Εννοιες: Το Καναδικο Μοντελο "The Historical Thinking Project" 471
40.Η Διδασκαλια Της Ιστοριας Στην Ηγεμονια Της Σαμου Μεσα Απο Τις Σχολικες Εκδοσεις Του Ηγεμονικου

Τυπογραφειου: Αναμεσα Στον Σαμιακο Ηγεμονισμο & Τον Ελληνικο Εθνισμο 480
41.Προ(σ)κλησεις Στη Διδασκαλια Της Αρχαιας Ελληνικης, Προβληματισμοι & Διδακτικες Προτασεις 493
42.Ερμηνευτικη Προσεγγιση Της Εννοιας Του Απειροστου Αποτην Αρχαιοτητα Μεχρι Τη Συγχρονη Εποχη. Μυθος Ή Πραγματικοτητα Η Διαμορφωση Των Αντιληψεων Μεσα Απο Την Ιστορικη Αναλυση; 504
43.Οι Πεποιθησεις Των Φοιτητων Για Τα Χαρακτηριστικα Του Αποτελεσματικου Νηπιαγωγου Στη Διδασκαλια Των ΦΕ 517
44.Αποψεις Μαθητων Γυμνασιου Για Τη Σχεση Της Γυναικας Με Τις Θετικες Επιστημες 530
45.Μεταξύ Του Μαθητή Καλλιτεχνικών Σπουδών (Ιω. Ζαχαρίας,1868) & Της Αποστήθισης (Ν. Γύζης, 1883) Ποια Γνώση Έχει Την Πιο Μεγάλη Αξία; Ερμηνευτική Προσέγγιση Εικονιστικών Στοιχείων Αναφορικά Με Το Εκπαιδευτικό Σύστημα Στο Νεοελληνικό Κράτος Με Τη Χρήση Της Φεμινιστικής Ιστορίας Της Τέχνης (Πρώτη Προσέγγιση) 540
46.Ανωτερο Σχολειο Κορασιων Δημου Ερμουπολης - 19ος Αιωνας 548
47.Μια Ιστορικη-Κοινωνιολογικη Προσεγγιση Της Ιδιωτικης Εκπαιδευσης Θηλεων Στην Πατρα Κατα Την Περιοδο 1875-1899 Μεσα Απο Τον Τοπικο Τυπο 560
48.Καθεστώτα Γνώσης/Εξουσίας Ως Κειμενικός Λόγος Των Γυναικείων Οργανώσεων: Ο Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων (1963-1965). 573
49.Περί Της Αρμονίας «Ήτις Χρεωστεί Να Συνδέη Την Σχολήν Των Αρρένων Μετά Της Σχολής Των Κορασίων» (1866): Δυνατότητες & Περιορισμοί Κατά Την Εφαρμογή Της Στα Αρχιγένεια Καθιδρύματα Επιβατών [Ανατολικής] Θράκης. Ένα Στιγμιότυπο Από Τη Ζωή Τους 586
50.Η «Αξια Της Γνωσης» Μεσα Απο Το Ερευνητικο Προγραμμα «Μελοποιημενη Ποιηση» Οπως Εφαρμοστηκε Στο Νοσοκομειακο Σχολειο «Π. & Α. Κυριακου» Το Διδακτικο Ετος 2013-2014 598
51.«Τα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Α.Ε.Π.) Η Προσφορά Καινοτομιών & Γνώσεων Που Παρέχουν: Μια Κριτική Προσέγγιση Μέσω

Έρευνας, Η Περίπτωση Του Νησιού Της Ρόδου». 608
52.Καινοτομία & Εκπαιδευτικές Καταστάσεις Στην Ελευθεριακή Εκπαίδευση – Σύγχρονες Προεκτάσεις 620
53.«Η Ιστορία Του Τόπου Μου», Μια Εφαρμοσμένη Πρόταση Προσέγγισης Της Ιστορίας Στο Νηπιαγωγείο. 634
54.Συγκριτικη Προσεγγιση Ζητηματων Τοπικης Ιστοριας Της Θεσσαλονικης Μεσω Καινοτομικων Διδακτικων Μεθοδων. Διδακτικη Παρεμβαση Με Την Αξιοποιηση Των Νεων Τεχνολογιων 645
55.Ιστορικη ΓνΩση & Εθνικα Στερεοτυπα Στα Βαλκανια: Ανιχνευσεις Με Αφορμη Ενα ΕκπαιΔΕυτικο Προγραμμα Στο Αρχαιολογικο Μουσειο Βολου. 656
56.Σχεδιάζοντας Στο Μουσείο Ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Που Ταξιδεύει: Μια Μουσειοσκευή Τοπικής Ιστορίας Του Εθνολογικού Μουσείου Θράκης 668
57.Για Μια "Αλλη Γνωση" Με Οδηγο Τη Συγχρονη Τεχνη: Διαθεματικες & Διεπιστημονικες Προσεγγισεις Στο Μουσειο 679
58.Περί Φιλολογικής Γνώσεως: Όψεις Της Ερμηνευτικής Εργασίας Στο Πλαίσιο Των Μαθημάτων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Του Παν. Πατρών 691
59.Η Εξέλιξη Του Δυτικού Πανεπιστημίου Από Την Αυτονομία Στην Κοινωνική Ευθύνη & Οι Σύγχρονες Προκλήσεις Για Το Πεδίο Της Ιστορίας 705
60.Ακαδημαϊκη Γνωση & Ιεραρχιες: Το Ζητημα Των Εκτακτων Πανεπιστημιακων Εδρων 1911-1932 713
61.Μεταξυ Δευτεροβαθμιας & Τριτοβαθμιας Εκπαιδευσης. Ι.Ε.Κ.: Δικαιωμα Στη Γνωση Ή Ευκαιρια Στη Δια Βιου Μαθηση; 724
62.Γνώση Ή Δεξιότητες; Το Εγχείρημα Του Reskilling & Η Βραχεία Ιστορία Της Νέας Πολιτικής Για Την Δια Βίου Μάθηση Στην Ε.Ε. 737
63.Προγραμματα Σπουδων Των Τμηματων Φιλολογιας & Μουσικων Σπουδων Του Α.Π.Θ.: Μια Συγκριτικη Θεωρηση 780
64.Αναλυτικα Προγραμματα Σπουδων Ιδρυματων Εκπαιδευσης Καθηγητων Φυσικης Αγωγης 788